

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

# **Педагогический опыт: решения и находки**

Материалы региональной научно-практической конференции  
«**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ. УРОКИ ЖИЗНИ**»

Специальный выпуск

(Воронеж, 03 ноября 2022 г.)

ВОРОНЕЖ  
Воронежский государственный педагогический университет  
2022

УДК 370.153(075.8)

ББК 88.8я73

П 65

**Научные редакторы:**

*И.А. Дендебер*, канд. пед. наук, доц. (МБОУ школа №34 с УИОП);

*М.В. Дюжакова*, д-р пед. наук, проф. (ВГПУ)

**Организационный комитет:**

*И.А. Дендебер*, канд. пед. наук, доц. (МБОУ школа №34 с УИОП, г. Воронеж),  
*председатель жюри;*

*С.В. Дендебер*, канд. с/х наук, доц. (ВИРО);

*М.В. Дюжакова*, д-р пед. наук, проф. (ВГПУ);

*А.В. Калагастова*, канд. пед. наук, доц. (ВГПУ);

*Н.П. Харьковский*, канд. пед. наук, доц. (ВГПУ)

- П 65 Педагогический опыт: решения и находки:** Материалы региональной научно-практической конференции «Функциональная грамотность. Уроки жизни». Специальный выпуск (Воронеж, 03 ноября 2022 г.) / под общей редакцией И.А. Дендебера, М.В. Дюжаковой. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – 311 с.

В сборник включены материалы региональной научно-практической конференции на базе факультета иностранных языков, психолого-педагогического факультета, факультета искусств и художественного образования ВГПУ, МБОУ школа №34 с УИОП городского округа г. Воронеж по теме «Функциональная грамотность. Уроки жизни».

Материалы статей изданы в авторской редакции.

**УДК 370.153 (075.8)**

**ББК 88.8я73**

© Воронежский государственный педагогический университет,  
редакционно-издательское оформление, 2022

© Муниципальное бюджетное общеобразовательное  
учреждение школа №34 с УИОП, 2022

## **Секция 1**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОС В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНО-СМЫСЛОВЫХ СИТУАЦИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКУ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

#### **КРИТЕРИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Л.В. Акулова, учитель английского языка МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Современному обществу необходимы образованные, квалифицированные специалисты, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, истинные патриоты своей Родины, уважающие культуру, научные достижения, традиции других стран и народов. В связи с этим, была принята концепция гуманизации общественно-экономических отношений, где главная роль отводится модернизации российского образования. Ориентация на гуманистические идеалы предполагает приоритетность интересов личности, создание творческой атмосферы в обучении и обеспечение общекультурного развития учащихся. Важнейшая часть образовательного процесса – личностно ориентированное взаимодействие учителя с учеником, которое требует изменения основных тенденций, совершенствования образовательных технологий.

Именно изучение иностранных языков может рассматриваться, как одно из важнейших средств гуманизации и гуманитаризации образования. Современный урок английского языка невозможно представить и эффективно реализовать без применения современных образовательных технологий. Педагогическая технология – это научно обоснованный выбор характера воздействия, в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми, производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности. Педагогическая технология – это некоторая проекция теории и методики обучения на практическую реализацию. Прежде чем выбрать технологию, следует обозначить требования, которым она должна соответствовать:

Системность. Современные технологии обучения английскому языку должны содержать такие признаки системы, как логичность построения процесса, целостность и взаимосвязь отдельных частей.

Концептуальность. Любая технология обязана состоять из научной концепции, которая содержит обоснование достижения образовательных целей с психологической и социально-педагогической стороны.

Эффективность. Технология должна гарантировать результат, который соответствует образовательным стандартам.

Гибкость. Технология должна предусматривать возможность варьироваться в зависимости от комфорта и взаимодействия студентов с преподавателем.

Динамичность. Выбранная технология всегда имеет перспективу дальнейшего развития или преобразования.

Воспроизводимость. Любая технология должна быть понятна, чтобы ее могли применять разные педагоги и студенты в других учебных заведениях.

Наиболее продуктивными технологиями, на мой взгляд, являются информационно-коммуникационные, проектная технология, технология критического мышления, технология проблемного обучения, кейс-технология.

О.И. Руденко-Моргун в своей статье «Компьютерные технологии как новая форма обучения пишет», мы живём в век информационной, компьютерной революции, которая началась в середине 80-х годов и до сих пор продолжает наращивать темпы. Вот её основные вехи: появление персонального компьютера, изобретение технологии мультимедиа, внедрение в нашу жизнь глобальной информационной компьютерной сети интернет. Все эти новшества легко и незаметно вошли в жизнь: они широко используются почти во всех профессиональных сферах и в быту.

Информационно-коммуникационные педагогические технологии помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей подростков, их уровня обученности. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой обучающимся и педагогам информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т.д. На занятиях английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи студентов; пополнять словарный запас обучающихся; формировать у студентов мотивацию к изучению английского языка.

Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора студентов, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях иностранного языка включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений. Ученики могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на занятии, что принято называть в методике интерактивностью. Интерактивность – это объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством иностранного языка.

#### Литература

1. Смирнова С.А. Педагогика: теории, системы, технологии. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
2. Филатова В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Н.В. Апрышко, Е.Г. Киреева, учителя начальных классов МБОУ  
«Новоусманский образовательный центр» Новоусманского района  
Воронежской области

Формирование общеучебных умений и навыков – один из приоритетов современного начального образования, предопределяющий успешность всего последующего обучения. Непосредственными целями любого учебного предмета являются усвоение учащимися системы знаний и овладение ими определенными умениями и навыками.

При этом овладение умениями и навыками происходит на базе усвоения действенных знаний, которые определяют соответствующие умения и навыки, т.е. указывают, как следует выполнять то или иное умение или навык. В новых образовательных стандартах начального общего образования формированию общеучебных умений и навыков, а также различным способам деятельности уделено особое внимание: они выделены в отдельный блок, как на уровне минимума содержания, так и на уровне требований к уровню подготовки оканчивающих начальную школу.

Проблемой формирования общеучебных умений и навыков в педагогической науке и образовательной практике занимаются не одно десятилетие, однако, до сих пор главный недостаток современного образования, в том числе и начального, связывают с неумением школьников учиться. Учителя начальной школы пока с трудом переходят к ориентации на новые цели начального обучения, сформулированные в ходе модернизации структуры и содержания образования: научить младших школьников учиться, формировать у них учебную деятельность.

По-прежнему основной упор делается на овладение знаниями, умениями и навыками. Слабо сформированы отдельные компоненты учебной деятельности: понимание и четкое выполнение инструкции, понимание учебной задачи, самоконтроль, не четко определены уровни сформированности общеучебных умений и навыков. Администрация и педагоги школ не всегда проявляют достаточное внимание к решению проблемы повышения активности и учебной самостоятельности школьников, и это обусловлено рядом причин:

- формирование общеучебных умений и навыков, способов деятельности до сих пор рассматривалось вне учебных дисциплин, а если и было «встроено» в учебный предмет, то слабо согласовывалось между отдельными предметами;
- объектами контроля и оценки со стороны администрации и учителя являлись исключительно предметные знания, умения и навыки;
- существование обязательной пятибалльной системы оценивания со стороны взрослых тормозило формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников;
- информационно-репродуктивное содержание учебных предметов не способствовало развитию поисковой активности детей и тормозило освоение разных способов человеческой деятельности;
- отсутствовали контрольно-измерительные материалы по отслеживанию уровней формирования этих умений и способов деятельности.

Необходимо выявить наиболее эффективные формы и методы формирования учебных умений и навыков младших школьников.

Предмет исследования: процесс формирования учебных умений и навыков. В соответствии с целью, объектом, предметом сформулированы следующие задачи:

1. На основе изучения психолого-педагогической литературы раскрыть содержание основных понятий исследования: «общеучебные умения и навыки младших школьников», «уровни сформированности общеучебных умений и навыков»

2. Изучить особенности проведения диагностики учебных умений и навыков младших школьников;

3. Выявить наиболее эффективные формы и методы работы, способствующие формированию общеучебных умений и навыков младших школьников.

Методы исследования: анализ литературных источников, наблюдение, теоретический анализ полученных результатов. Овладение умениями и навыками является условием и основой образования человека. В психолого-педагогическом понимании знание представляет собой адекватно запечатленную в памяти человека в языковой форме познаваемую действительность, в том числе способы (правила) деятельности. Умение есть знание в действии. Знание, умение и навык взаимосвязаны как абстрактное и конкретное. Человек знает только то, что умеет и наоборот.

Умение своим проявлением свидетельствует об овладении определенным знанием. Пока ученик не покажет в процессе деятельности нужного умения и навыка, нельзя говорить о наличии у него такого умения и навыка, а, следовательно, и знания. Методология оценивания учебных достижений предполагает, что умение и навык как совокупность усвоенных элементов опыта человека и общества воспроизводятся обучаемым в речи и в деятельности. Так как для успешного обучения школьникам необходим навык чтения, письма, счета, разговорной речи, то именно эти умения позволяют перейти к усвоению более сложных умений и навыков.

#### Литература

1. Венгер Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования // Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. - М., 1986.

2. Федорова Л.А. Формирование практических умений и навыков школьников / Л.А. Федорова, // Аспирант и соискатель. - 2005. - №6.

3. Ступницкая, М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников. / М. Ступницкая, // Школьный психолог. - 2006. - № 7.

## Тьютор для ребенка с РАС: правовая норма и реальность

Е.В. Астанина, Д.В. Свиридова, тьюторы МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Порой необходимость «раздобыть» тьютора для ребенка превращается в самоцель. Давайте разберемся, что это за зверь такой – тьютор, и для чего он нужен ребенку с РАС. Ниже родители найдут краткие ответы на наиболее часто возникающие вопросы. Кто такой тьютор? Как ни странно, этот вопрос чаще всего задают не родители, а организаторы образовательного процесса: чиновники, директора, методисты и завучи. И этот факт свидетельствует о неизбежном консерватизме нашей образовательной системы. Оно и понятно: учителя видят в качестве модели обучения ту модель, по которой учились сами 10 или 30 лет назад. Слово «тьютор» имеет английское происхождение и в дословном переводе означает «наставник». Традиционно тьютором в системе западноевропейского высшего образования назывался человек, который помогал студенту выстраивать индивидуальную образовательную траекторию: выбирать из всего многообразия курсов и семинаров те, которые ему подходят больше всего. В российском образовательном поле тьюторы появились вследствие курса на индивидуализацию образования. Первоначальное закрепление тьютора как особой педагогической единицы произошло в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования». И там тьютор понимается именно как наставник, отвечающий за индивидуализацию образовательного маршрута ребенка, в том числе, например, ребенка, проявившего выдающиеся способности.

Таким образом, тьютор может быть наставником абсолютно любого ребенка, если мы говорим о том, что современные образовательные учреждения обязаны подстраиваться под индивидуальные особенности детей. Но если речь идет о связке «тьютор - ребенок с ОВЗ», то понимание роли тьютора может кардинально поменяться. Тьютор из наставника превращается в сопровождающего, непосредственно участвующего в образовательном процессе для того, чтобы помочь включить ребенка с особыми потребностями в учебную деятельность. Тьютор может сидеть с ребенком на уроке (именно этого чаще всего ждут от него родители) и/или заниматься с ним индивидуально – в зависимости от потребностей. С 26 января 2017 года вступил в силу профессиональный стандарт тьютора, в котором в частности говорится, что функции тьютора заключаются в следующем: педагогическое сопровождение учащихся, в том числе с ОВЗ;



организация образовательной среды; организационно-методическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов. Таким образом, профессиональный стандарт пытается примирить обе эти позиции.

В классах и группах для детей с РАС, использующих в качестве основного коррекционно-реабилитационного метода прикладной анализ поведения, тьюторы по сути являются терапевтами. Работая с ребенком, они отрабатывают с ним разработанные специалистами программы, направленные на коррекцию индивидуальных дефицитов. И это уже третий набор функций, который возможен для позиции тьютора в системе образования, который тоже нашел свое отражение в профессиональном стандарте (там, в частности указывается, что тьютор обязан владеть основами прикладного анализа поведения).

Очень важно: различать функции тьютора и ассистента. Ассистент – это технический помощник, который не обязан быть педагогом. Его дело – оказывать ребенку помощь в преодолении бытовых трудностей, с которыми он может столкнуться в образовательном учреждении, например, катить коляску, помогать мыть руки, следить за слуховым аппаратом, быть поводырем в случае, если ребенок не видит. Тьютор – это педагогическая должность, он не просто протирает очки, но участвует в адаптации подачи материала, помогает ребенку выстраивать коммуникацию с одноклассниками и так далее и тому подобное. Почему тьютор так востребован сегодня? Почему же потребность в тьюторах так высока сегодня? о-первых, это связано с тем, что вступивший в силу закон «Об образовании», а также специальные ФГОСы для детей с ОВЗ законодательно закрепили необходимость обучать абсолютно всех детей. И более того, родитель более не обязан искать для своего особенного ребенка особую школу.

Закон (в частности ст. 44 Закона № 273) дает родителю возможность выбирать образовательную организацию, в которую будет ходить ребенок. Это может быть и самая обычная школа рядом с домом. У нас больше нет необучаемых детей. И нет никаких законных оснований для школы отказать ребенку в приеме на основании его «особенности». Благодаря этому замечательному положению Закона школы столкнулись с совершенно новой для них ситуацией. И это можно сравнить только с «шоковой терапией» в экономике.

Несмотря на все бравурные рапорты чиновников от образования, школы в подавляющем большинстве оказались не готовы к этому – прежде всего, в силу отсутствия навыков, опыта, а зачастую и желания включать особенного ребенка в свой класс. Нередко приходится слышать от коллег-учителей, что они поддерживают идею инклюзии, но не хотят, чтобы особенные дети приходили в их собственный класс.

И многие из них по-прежнему верят, что если «надавить» на родителей, на администрацию, то проблема исчезнет сама собой. Поэтому очень часто родители слышат от школы: без тьютора мы не будем учить вашего ребенка в классе, мы не знаем, как с ним работать, у нас и без того большая нагрузка, он будет мешать обычным детям. Во-вторых, школы (даже коррекционные) зачастую впервые столкнулись с такой проблемной категорией детей, как дети с эмоционально-волевыми и поведенческими проблемами – а это практически все дети с РАС. Родители детей с аутизмом более не готовы мириться с перспективой обучать ребенка в отрыве от детского коллектива (на дому или в форме семейного образования).

#### Литература

1. Течнер С., Мартинсен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. / С. Течнер, Х. Мартинсен. – М.: Теревинф. 2014. - 432с.
2. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011.

### **ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ МЫШЛЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

И.Е. Бавыкина, О.Ю. Саввина, учителя начальных классов  
МБОУ «Лицей «МОК № 2» г. Воронеж

Мышление человека не только включает в себя различные операции, но и протекают на различных уровнях, в различных формах, что в совокупности позволяет говорить о существовании разных видов мышления. Выделяют следующие виды мышления: теоретическое; практическое; понятийное; образное; наглядно-образное; наглядно-действенное. Теоретическое понятийное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, выполняет действие в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи сначала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях. Теоретическое понятийное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Теоретическое образное мышление отличается от понятийного тем, что материалом, которым здесь использует человек для решения задачи,

является не понятия, суждения или умозаключения, а образы. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, чтобы человек в результате манипулирования ими смог непосредственно усмотреть решение интересующей его задачи. Таким мышлением пользуются работники литературы, искусства, вообще люди творческого труда, имеющие дело с образами.

Отличительная особенность следующего вида мышления - наглядно-образного - состоит в том, что мыслительный процесс в нем непосредственно связан с восприятием мыслящим человеком окружающей действительности, и без него совершаться не может. Данная форма мышления наиболее полно и развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а у взрослых - среди людей, занятых практической работой. Этот вид мышления достаточно развит у всех людей, кому часто приходится принимать решение о предметах своей деятельности, только наблюдая за ними, но непосредственно их не касаясь. Последнее из обозначенных на схеме видов мышления - это наглядно-действенное. Его особенность заключается в том, что сам процесс мышления представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Заметим, что перечисленные виды мышления выступают одновременно и как уровни его развития. Теоретическое мышление считается более совершенным, чем практическое, а понятийное представляет собой более высокий уровень развития, чем образное. Разница между теоретическим и практическим видами мышления, по мнению Б.М. Теплова, состоит лишь в том, что «они по-разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на решение частных конкретных задач..., тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей» [2].

Следует отметить, что все виды мышления тесно взаимосвязаны между собой. Приступая к какому-либо практическому действию, мы уже имеем в сознании тот образ, которого предстоит еще достигнуть. Отдельные виды мышления постоянно переходят друг в друга. Так, практическое невозможно разделить наглядно-образное и словесно-логическое мышление, когда содержанием задачи являются схемы и графики. Практически действенное мышление может быть одновременно и интуитивным и творческим. Поэтому, пытаясь определить вид мышления, следует помнить, что этот процесс всегда относительный и условный.

Обычно у человека задействованы все возможные компоненты и следует говорить об относительном преобладании того или иного вида мышления. Только развитие всех видов мышления в их единстве может обеспечить правильное и достаточно полное отражение действительности человеком.

#### Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб., 1999.
2. Мухина В.С. Возрастная психология. - М., 1997.
3. Блонский И.Д. Возрастная и педагогическая психология. - М., 1994.

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Е.Ю. Балуева, А.Ю. Акулова, учителя начальных классов  
МБОУ СОШ № 38 г. Воронежа

В классической системе образования учебные программы построены, как правило, на запоминании, накоплении фактов и других нетворческих формах деятельности. Потому большинство учащихся, особенно из числа хорошо успевающих в школе, оказывают серьезное сопротивление, если дальнейшая учеба или работа требует от них проявления творческих способностей. Избежать таких конфликтов можно, если тренировка и поощрение творческой деятельности начинается в самом начале образовательного курса. Необходимо отметить, что психология как наука достаточно основательно изучила, что необходимо получить в результате образования. Но еще нет ответа - как сформировать нужные навыки. И хотя отдельные попытки предпринимались уже давно, четко отработанная и практически действующая в литературе пока не описана.

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6-7 до 10-11 лет (1-4 классы школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Исследования, проведенные под руководством П.Я. Гальперина, позволяют раскрыть процесс перехода от дошкольного к началу школьного мировоззрения. Как известно, мышление дошкольника характеризуется отсутствием представления об инвариантности.

Постепенно, примерно к восьми годам, этот феномен исчезает. Исследования П.Я. Гальперина показали, что в основе отсутствия инвариантности, лежат глобальные представления об объекте. Для того чтобы

преодолеть непосредственное отношение к действительности, надо выделить параметры объекта, а затем сравнить их между собой. В исследовании было осуществлено обучение детей применению к объекту разных мер, с помощью которых ребенок мог выделить параметр и на этой основе сравнить объекты между собой [3].

До 7-летнего возраста у детей можно обнаружить лишь репродуктивные образы-представления об известных объектах или событиях, не воспринимаемых в данный момент времени, причем эти образы в основном статичные. Дошкольники, например, испытывают трудности, пытаясь представить промежуточное положение падающей палочки между вертикальным и горизонтальным ее положением. Продуктивные образы-представления результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7-8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе. За первые три-четыре года учения в школе прогресс в умственном развитии детей бывает довольно заметным. От доминирования наглядно действенного и элементарного образного мышления и бедного логического размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий.

Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, с доминированием дооперационного мышления, а конец - с преобладанием операционного мышления в понятиях. Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи, как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз; подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Трудности образования общих понятий у детей подробно описаны в работе выдающего психолога Л.С. Выготского «Мышление и речь», где он пришел к выводу, что на определенной стадии развития подобные отношения общности между понятиями вообще недоступны для ребенка. «Появления первого высшего понятия, стоящего над рядом прежде образованных понятий, появление первого слова типа «мебель» или «одежда», не менее важный симптом прогресса в развитии смысловой

стороны детской речи, чем появление первого осмысленного слова». Использование речи, как средства мышления связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и назвать полученный результат.

Соединение и влияние друг на друга всех видов мышления успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций. Если любой из этих аспектов представлен слабо, то интеллектуальное развитие ребенка идет как односторонний процесс. При доминировании практических действий преимущественно развивается наглядно-действенное мышление, но может отставать образное и словесно-логическое. Когда преобладает образное мышление, то можно обнаружить задержки в развитии практического и теоретического интеллекта. При особом внимании только к умению рассуждать вслух у детей нередко наблюдается отставание в практическом мышлении и бедность образного мира. Все это, в конечном счете, может сдерживать общий интеллектуальный прогресс ребенка. Установлено, что первоклассники могут понять и принять поставленную перед ними задачу, но ее практическое выполнение возможно для них только с опорой на наглядный образец. Учащиеся третьих классов уже сами в состоянии составить план работы над задачей и следовать ему, не опираясь на представленный наглядно образец [1]. В силу этих особенностей учебная деятельность и главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению школьника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

#### Литература

1. Возрастная и педагогическая психология. / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М., 1999.
2. Немов Р.С. Психология. Кн.3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - М., 1999.
3. Арнхейм Р. Визуальное мышление. - М., 1981.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Н.А. Баранец, Л.А. Шевлякова, учителя начальных классов  
МБОУ «Лицей №9» г. Воронежа

Для современной школы исключительно важной является проблема развития творческих способностей учащихся. Этой проблемой занимались и продолжают заниматься ряд отечественных и зарубежных ученых. Однако в практической работе сдвиги в направлении решения этой проблемы еще очень незначительны. В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте. Согласно мысли Л.С. Выготского, обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. Исследованием этого вопроса занимались многие педагоги и психологи, такие как Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Р.С. Немов, Е.И. Рогов, они углубили теорию развития мышления и научно обосновали процесс решения творческих задач, охарактеризовали условия, способствующие и препятствующие нахождению правильного решения. Опираясь на различные теории, была осуществлена попытка показать, как могут влиять уроки математики на развитие творческого мышления. Соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления успешно реализуется, если детям даются задачи, требующие для решения одновременно и развитых практических действий, и умения оперировать образами, и способности пользоваться понятиями, вести рассуждение на уровне логических абстракций.

На основе разносторонней характеристики возрастных и индивидуальных особенностей развития мышления младших школьников, сложившейся в психологии, мышление рассматривается как познавательная деятельность, направленная на усвоение учащимися знаний, выработанных человечеством в ходе общественного развития. Овладение знаниями рассматриваются как активный процесс углубления в сущность изучаемых явлений, в раскрытии их свойств, связей и отношений.

Этот процесс требует овладения способами действий, аналитико-синтетическими операциями, характер которых определяется содержанием той области знаний, на усвоение которой они направлены. Если рассматривать мышление с точки зрения новизны и оригинальности решаемых задач, то можно выделить мышление творческое (продуктивное) и воспроизводящее (репродуктивное). Творческое мышление направлено на создание новых идей, его результатом является открытие нового или усовершенствование решения той или иной задачи. В ходе творческого мышления возникают новообразования, касающиеся мотивации, целей, оценок, смыслов внутри самой познавательной деятельности. Необходимо отличать создание объективно нового, т.е. того, что еще никем не было сделано, и субъективно нового, т.е. нового для данного конкретного человека. В качестве препятствий развитию творческого мышления может выступать излишняя критичность, внутренняя цензура, желание найти ответ немедленно, ригидность (стремление пользоваться старыми знаниями) и конформизм (боязнь выделиться и стать смешным для окружающих).

Формирование творческого мышления на уроках математики, через решение определенного типа задач, в форме увлекательных игр, обогащает педагогический процесс, делает его более содержательным, влияет на развитие ребенка, как на творческую личность.

#### Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М., 1999.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - Воронеж, 1995.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб., 1999.

### **ЭТИКА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ТЬЮТОРА С УЧЕНИКАМИ, РОДИТЕЛЯМИ И КОЛЛЕГАМИ**

Н.А. Батюк, Т.А. Яровая, тьюторы МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Этика поведения тьютора с обучающимися, имеющими РАС, предполагает соблюдение общих принципов и норм. Но, вследствие того, что расстройства аутистического спектра очень разнообразны, в работе педагогов требуются предельные осторожность и внимание, а также хорошее знание особенностей поведения каждого ребенка, что ведет к усилению эмоциональной нагрузки на педагогов. В образовательной организации тьютор – ближайшее к ребенку лицо.



Все коммуникации тьютор производит только на позитивном эмоциональном фоне. Например, узнав из беседы с родителями, что ученик любит слушать песенку из мультфильма, тьютор может предложить педагогам использовать запись этой песенки для поощрения и предложить ученику потанцевать под нее, тем самым поддерживая и закрепляя у ребенка ощущение положительного фона на занятиях.

В отличие от психолога или других педагогов, тьютор держит дистанцию, избегая эмоционально насыщенных физических подкреплений (объятий, поцелуев), уместных для ребенка с близкими людьми. Потому что цель пребывания детей в школе – прежде всего обучение, и если тьютор не будет соблюдать дистанцию, дети начнут относиться к нему, как к родителям, и использовать хорошие теплые отношения с ним для ауто-стимуляции.

Этика взаимоотношений между тьютором и другими педагогами построена, как и везде, на взаимном уважении и конструктивном подходе с учетом основных задач совместной работы. В школе тьютор работает в тесном тандеме с каждым из педагогов, и для положительного результата такой работы необходимо помнить, что на уроке есть один учитель, который дает четкие инструкции обучающимся в соответствии с планом урока, а тьютор выполняет эти инструкции вместе с каждым ребенком.

Хочется отметить, что тьютор должен уметь работать в команде специалистов, соблюдая субординацию. Даже если он имеет больший стаж работы и может поделиться своим опытом, перебивать учителя (другого педагога), подсказывать ему в присутствии детей или других педагогов незачем. Для обсуждения рабочих вопросов в расписании выделено время, именно его и нужно использовать для решения текущих вопросов.

Все действия тьютор должен выполнять без комментариев, то есть молча. Если у ребенка возникают трудности в выполнении задания, учитель помогает ему дополнительно вместе с тьютором. Почему общение с тьютором в этом случае исключает речь? Исходя из концепции об индивидуализации образования, необходимо еще раз подчеркнуть, что тьютор сопровождает ребенка, для того чтобы он мог самостоятельно применять запланированные педагогами и родителями умения и навыки, чтобы в итоге применить их в разных социальных средах, опять же – подчеркиваю – самостоятельно.

Часто, начиная свою работу по сопровождению обучающихся, тьюторы делают одну из самых распространенных ошибок: громко суфлируют ребенку инструкции учителя (или другого педагога), заглядывают в лицо, стараясь получить результат любой ценой. Но надо помнить о конечной цели нашего сопровождения – самостоятельном применении учеником навыков и умений.

Для полного понимания ребенком инструкции необходимо, чтобы он слышал и видел одного учителя, а тьютор «формирует» ответ ребенка своими руками, наклоняя, при необходимости, его голову в нужном направлении; при выполнении письменных заданий фиксирует руку ребенка, формируя трехпальцевый захват; удерживает ребенка в определенной позе на уроке ритмики или физкультуры. В буквальном смысле действует как кукловод. И конечно, выполняет все свои действия молча, тем самым формируя у ребенка правильный образ и алгоритм выполнения действий.

В процессе внеурочной деятельности тьютор общается с ребенком, занимается с ним, играет и обучает по плану классного руководителя. Для постепенного сокращения подсказок и самостоятельного выполнения ребенком заданий, поручений или свободной деятельности необходимо создать между тьютором и педагогами атмосферу полного взаимопонимания. Например, если педагог считает, что ученик может выполнить задание самостоятельно, и объем помощи тьютора необходимо сократить, учителю достаточно кивнуть головой или подать сигнал взглядом, и тьютор отойдет от ребенка, продолжая внимательно наблюдать за ним, а при существенной задержке выполнения заданий может дать частичную подсказку, коснувшись руки или плеча. Конечно, это продолжительный процесс и кропотливый труд, требующий от тьютора огромного терпения.

Так как тьютор находится с учащимися на всех уроках, у всех специалистов, а также и в столовой, сопровождая детей по территории школы, то он владеет исчерпывающей информацией о поведении, успехах и затруднениях каждого из учеников, о приобретенных ими навыках. Эта информация необходима при составлении СИПР, ИУП, ИОТ для каждого ученика. Педагоги получают ее из дневников наблюдений за каждым из учеников, которые составляются по результатам обсуждения в конце учебного дня учителем и тьютором прошедших уроков и согласования ими плана совместной работы на следующий учебный день

#### Литература

1. О сопровождении образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. [Электронный ресурс]. URL: <https://spo.mosmetod.ru/social/social-documents> (дата обращения: 12.09.2019).
2. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 г. № 10н. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 19.09.2019).

## **ПРАКТИКА ТЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ ФОРМАМИ АУТИЗМА**

Е.В. Баутина, О.А. Щеголева, тьюторы МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Опыт последних лет свидетельствует о том, что о роли тьютора в образовательном процессе ребенка, о целях и задачах его работы бытует не совсем верное представление. Бывает, что не только родители, но и специалисты приписывают тьютору роль няни при ребенке с ОВЗ. Между тем законодательно деятельность тьютора определена как многофункциональная педагогическая работа, направленная на персональное сопровождение ребенка в процессах развития, воспитания и образования с учетом его психофизического состояния, а также работа по качественному взаимодействию с родителями или официальными представителями ребенка [1].

Тьютор - это педагог, участвующий в выявлении и развитии познавательных интересов ребенка, в процессе формирования его личности, в разработке и сопровождении индивидуальной образовательной программы, в создании специальных условий и в организации процесса индивидуальной работы с обучающимся [1].

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» тьюторское сопровождение определяется как образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия являются: индивидуальное и групповое сопровождение и консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ); индивидуальных учебных планов (ИУП); специальных индивидуальных программ развития (СИПР); по вопросам выбора и продолжения формы образования, а также проведение мероприятий для формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий. [1]

Весь спектр данной работы тьютор выполняет совместно с группой педагогов сопровождения учащихся: учителя-дефектолога, логопеда, психолога, учителя по физической культуре, учителя музыки и пр. Основная цель тьюторского сопровождения – персональное сопровождение обучающегося с РАС, способного самостоятельно (в меру своих возможностей) решать жизненно важные проблемы [1].

В задачи сопровождения входят: охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция физического развития; формирование коммуникативных умений и установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде; формирование

социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность; формирование элементарных практических знаний об окружающем мире, способствующих социальной абилитации и адаптации; обучение доступным творческим видам деятельности [1].

Перечисление профессиональных функций не дает полного представления о сложностях работы тьютора и о ее важности при образовании и воспитании детей с РАС, и для проведения практической работы недостаточно хорошо знать рекомендации.

Тьюторское сопровождение – это индивидуальная работа, в результате которой дети с ОВЗ учатся преодолевать трудности обучения и приобретают возможность организации более сложных и активных форм взаимодействия с окружающим миром. Поэтому считаю важным поделиться своим опытом работы с детьми, имеющими РАС, отягощенными интеллектуальными нарушениями.

Следует подчеркнуть, что работа тьютора по сопровождению детей с ОВЗ, особенно с РАС, существенно отличается от сопровождения детей, временно затрудняющихся и нуждающихся больше в репетиторе, чем в тьюторе. Особенно важно, что в тьюторской работе с детьми с РАС из-за многообразия форм нарушений зачастую для каждого ребенка требуются отличные от других способы и приемы работы. Специальными условиями для получения образования обучающимися с ОВЗ являются в том числе и услуги тьютора по рекомендации ПМПК или по решению психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации на период адаптации обучающегося в образовательной организации или на постоянной основе.

Помимо общих педагогических правил и этических принципов работы с детьми с ОВЗ [2], тьютор руководствуется еще и правилами, выработанными в процессе работы именно с детьми с РАС [1], и своим собственным опытом. Иногда незаметное, на первый взгляд, вмешательство тьютора в определенный период жизни ребенка с РАС помогает ему преодолеть страхи, скованность, непонимание окружающего мира, и в итоге стать более свободным от всего этого груза.

Для тьютора очень важно при первом знакомстве выяснить, насколько ребенок освоил социально-бытовые навыки и навыки самообслуживания – это необходимо для обеспечения пребывания ребенка в классе. При оценке речевого навыка необходимо понять, способен ли ребенок пользоваться речью или нет, а если способен, то направлена ли его речь на коммуникацию (сумеет ли ребенок, например, попросить попить или попроситься в туалет). Необходимо выявить общие особенности реагирования ребенка на окружающее, чтобы избежать всплесков страха или агрессии: например, спокойно ли он входит в незнакомое помещение, какая у него реакция на новых людей; держится ли рядом с мамой, или его

увлекает незнакомое пространство; интересуется ли ребенок игрушками (их можно применять в дальнейшем как подкрепление), и как использует предметы. Во время дальнейшего наблюдения за ребенком следует обратить внимание на аффективный смысл поведения, что позволит понять, с помощью каких механизмов он строит свое взаимодействие с окружающим миром.

На основе полученной информации тьютор определяет свои возможности и предварительный алгоритм работы с ребенком. Обращается к ребенку на его «языке», не вызывая негативизма, заинтересовывает его и находит возможности сопровождения по образовательному маршруту.

#### Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. – М.: Теревинф, 2016. - 288 с.

2. Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электронный ресурс] URL: [https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/gordeeva\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/gordeeva_full.shtml) [Практика тьюторского сопровождения в начальной школе детей с тяжелыми формами аутизма - Аутизм и нарушения развития - 2019. Том. 17, № 3]

### **СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 8-9 КЛАССАХ**

А.М. Бондаренко, Н.В. Шайкина, учителя русского языка и литературы,  
МКОУ «Добринская СОШ» Лискинского района Воронежской области

Изучив необходимость формирования метапредметных результатов при переходе на ФГОС второго поколения, мы пришли к выводам:

- метапредметные результаты – это освоенные учащимися познавательные, регулятивные и коммуникативные УУД;

- в ходе формирования метапредметных результатов учащиеся выполняют задания, связанные с анализом подобранного материала, сравнением единиц, образов, явлений, выдвигают гипотезы, подтверждают или опровергают их, учатся проектировать свою деятельность, осуществлять её в группах, парах и индивидуально, а также оформлять полученные результаты в связные высказывания и оценивать значимость и важность сформированных результатов для дальнейшей деятельности.

Опираясь на опыт преподавания русского языка и литературы, мы пришли к выводу, что метод сопоставительного анализа литературных явлений и языковых единиц позволяет эффективно работать над формированием метапредметных результатов по ФГОС второго поколения.

Метапредметный урок - это урок, с помощью которого...

- происходит сохранение и отстаивание культуры мышления и культуры формирования целостного мировоззрения;
- обеспечивается целостность представлений ученика об окружающем мире как необходимый и закономерный результат его познания;
- можно подготовить ребенка к реальной жизни;
- в общее содержание образования включается метапредметное содержание.

Продemonстрируем в таблице, как применяется метод внутриязыкового сопоставительного анализа на уроках литературы для формирования метапредметных результатов. Остановимся на материале курса 8 класса (программа под редакцией В.Я. Коровиной), потому что курс данного учебного года построен на освещении основной темы «Человек и история». Проиллюстрируем приёмы работы, внося результаты в приведённую выше таблицу. Пример. «Образ Емельяна Пугачёва в народных исторических песнях, романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и драме С.А. Есенина «Пугачёв».

№	Понятие	Содержание
1	Знание	<ul style="list-style-type: none"> <li>- понятие «устное народное творчество», «историческая песня», «исторический роман», «пьеса»;</li> <li>- знание основных черт исторических эпох, в которые написаны произведения,</li> <li>- исторические сведения о личности Пугачёва,</li> <li>- почитанный текст романа «Капитанская дочка» (уроки по отдельным планам)</li> </ul>
2	Понимание	- выделение критериев возможного сопоставления образа Пугачёва (отношение к народу, к своим сторонникам, отношение к врагам, личные качества героя)
3	Применение	- групповая работа по текстам произведений
4	Анализ	- собственно сравнение образов Емельяна Пугачёва, созданных народом, А.С. Пушкиным и С.А. Есениным (подведение итогов групповой работы)
5	Синтез	- составление сводной таблицы – сравнения. Выявление причин сходства и различия образа героя в данных произведениях
6	Оценка	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Оценка возможности использования результатов сравнения для выполнения проектных, в том числе и междисциплинарных, заданий, творческих заданий и написания исследовательских работ,</li> <li>- Проведение самостоятельного сопоставительного анализа образа Ермака Тимофеевича в историческом документе, народном предании и думе К.Ф. Рыльева</li> </ul>

Нужно отметить, что весь литературный материал для проведения сопоставительного анализа является программным материалом и помещён в учебнике для 8 класса. Учителю лишь остаётся так спроектировать учебный процесс, чтобы создать возможность для подобного рода работы.

Сопоставительный анализ образов героев в разных произведениях разных авторов как нельзя лучше подходит для формирования метапредметных результатов, так как в ходе этой работы учащиеся получают возможность работать в группах и парах, планировать свою работу, производить такие мыслительные действия, как: анализ, сравнение, синтез, речевое оформление выводов и планирование того, где можно применить результаты проведённой работы.

### **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ**

Л.Б. Бруданина, учитель биологии, С.В. Чашина, учитель географии  
КОУ ВО «ЦПДО» Воронежской области

Метапредметные результаты освоения выпускниками основной школы программы по географии заключаются в формировании и развитии посредством географического знания:

- познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
- гуманистических и демократических ценностных ориентаций, готовности следовать этическим нормам поведения в повседневной жизни и производственной деятельности;
- способности к самостоятельному приобретению новых знаний и практических умений, умения управлять своей познавательной деятельностью;
- готовности к осознанному выбору дальнейшей профессиональной траектории в соответствии с собственными интересами и возможностями.

Кроме того, к метапредметным результатам относятся универсальные способы деятельности, формируемые, в том числе, и в школьном курсе географии и применяемые как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях: умения организовывать свою деятельность, определять ее цели и задачи, выбирать средства реализации цели и применять их на практике, оценивать достигнутые ре-

зультаты; умения вести самостоятельный поиск, анализ, отбор информации, ее преобразование, сохранение, передачу и презентацию с помощью технических средств и информационных технологий; организация своей жизни в соответствии с общественно значимыми представлениями о здоровом образе жизни, правах и обязанностях гражданина, ценностях бытия и культуры, социального взаимодействия; умение оценивать с позиций социальных норм собственные поступки и поступки других людей; умения взаимодействовать с людьми, работать в коллективах с выполнением различных социальных ролей, представлять себя, вести дискуссию, написать письмо, заявление и т.п.; умения ориентироваться в окружающем мире, выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках, принимать решения.

География и биология – предметы, при освоении которых ведущей является познавательная деятельность. Основные виды учебных действий ученика - умение составлять характеристику, объяснять, сравнивать, систематизировать, выявлять зависимость, анализировать и т.д. Эти умения формируются, главным образом, при выполнении обучающих практических работ. Таким образом, практические работы в географии – основной путь достижения не только предметных, но и метапредметных результатов обучения. Тем более что специфика географии как учебного предмета, предполагает обязательную практическую деятельность на уроке, которая является неотъемлемой частью учебно-познавательного процесса на любом его этапе – при изучении нового материала, повторении, закреплении, обобщении и проверке знаний. Как пример можно привести метапредметные результаты изучения географии в основной школе, которые предложены методистом МИОО А.И. Крыловым.

Метапредметные результаты изучения курсов географии и биологии 6, 7 классов.

Регулятивные (учебно-организационные): ставить учебную задачу под руководством учителя; планировать свою деятельность под руководством учителя; работать в соответствии с поставленной учебной задачей; работать в соответствии с предложенным планом; участвовать в совместной деятельности; сравнивать полученные результаты с ожидаемыми результатами; оценивать работу одноклассников.

Познавательные

- учебно-логические: выделять главное, существенные признаки понятий; определять критерии для сравнения фактов, явлений, событий, объектов; сравнивать объекты, факты, явления, события по заданным критериям; высказывать суждения, подтверждая их фактами; классифицировать информацию по заданным признакам; выявлять причинно-следственные связи; решать проблемные задачи; анализировать связи соподчинения и зависимости между компонентами объекта;



- учебно-информационные: поиск и отбор информации в учебных и справочных пособиях, словарях; работа с текстом и внетекстовыми компонентами: выделение главной мысли, поиск определений понятий, составление простого и сложного плана, поиск ответов на вопросы, составление вопросов к текстам, составление логической цепочки, составление по тексту таблицы, схемы; качественное и количественное описание объекта; классификация и организация информации; создание текстов разных типов (описательные, объяснительные) и т.д.

Метапредметные результаты изучения курса географии и биологии 8, 9 классов.

Регулятивные (учебно-организационные): ставить учебные задачи; вносить изменения в последовательность и содержание учебной задачи; выбирать наиболее рациональную последовательность выполнения учебной задачи; планировать и корректировать свою деятельность в соответствии с ее целями, задачами и условиями; оценивать свою работу в сравнении с существующими требованиями; владеть различными способами самоконтроля.

Познавательные учебно-логические: классифицировать в соответствии с выбранными признаками; сравнивать объекты по главным и второстепенным признакам; систематизировать информацию; структурировать информацию; определять проблему и способы ее решения: формулировать проблемные вопросы, искать пути решения проблемной ситуации; владеть навыками анализа и синтеза; учебно-информационные: поиск и отбор необходимых источников информации; представление информации в различных формах (письменная и устная) и видах; работа с текстом и внетекстовыми компонентами: составление тезисного плана, выводов, конспекта, тезисов выступления; перевод информации из одного вида в другой (текст в таблицу, карту в текст и т.п.); использовать различные виды моделирования, исходя из учебной задачи; создание собственной информации и её представление в соответствии с учебными задачами; составление рецензии, аннотации.

Коммуникативные: выступать перед аудиторией, придерживаясь определенного стиля при выступлении; уметь вести дискуссию, диалог; находить приемлемое решение при наличии разных точек зрения. Большинство учителей привыкли к тому, что школьник, работая с новым материалом на уроке, запоминает важнейшие определения понятий. На метапредметных уроках ученик не запоминает, а осмысливает, прослеживает происхождение важнейших понятий, открывая эти понятия заново. При планировании метапредметного задания педагог должен четко представлять, какие базовые способности он собирается формировать у школьников.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Г.П. Быханова, учитель русского языка и литературы МБОУ Панинская СОШ  
Панинского района Воронежской области

Для формирования гражданско-патриотических позиций на уроках литературы можно использовать следующие приемы и виды заданий: сравнить эпизод из художественного текста с тем, как он представлен в историческом документе, летописи, хронике (7-й класс: «Особенности отражения исторического события в “Повести о разорении Рязани Батыем”»).

Формулировка задач исследования текста и план работы на уроке

1. Изучите историческую информацию о Нашествии Батые на Северо-Восточную Русь в 1237-1238 годах. Выделите характерные черты осады русских городов войсками Батые. Объясните, почему автор в своей повести описал именно осаду Рязани.

2. Определите особенности отражения исторического события через сопоставление с текстом «Повести временных лет».

3. Дополнительно: межпредметные связи - изображение поединка в живописи: А. Авилов. «Поединок Пересвета с Челубеем»);

- приём составления киносценария на основе литературного произведения (метод претворения литературного произведения в других видах искусства) предполагает устное или письменное описание кинофильма, который читатель смотрит не на экране в кинотеатре, а внутренним взором на экране воображаемом. Источником зрительских картин становится художественный текст. Приём предполагает описание не статичных картин, а действия, требует умения описывать кадр, музыкальное сопровождение, цветовое и световое оформление, операторскую точку зрения и так далее.

Для составления киносценария необходимо составить план, то есть выделить эпизоды, а затем раскадрировать каждый эпизод и описать кадры: что мы видим и откуда, с какой точки, какие эмоции должно создать это изображение у зрителя. На этом этапе каждое выделенное в эпизоде микрособытие (пункт плана) мысленно просматривается как киноэпизод - переводится в зрительные образы - и затем описывается. К кадру или ряду кадров подбирается звуковое и музыкальное сопровождение: что слышно зрителю? Сопровождает ли действие музыка? Какие чувства она должна вызвать или чьи чувства передать? О ком или о чём напомнить? Уточняется цветовая гамма: есть ли в тексте упоминания о цветовой

палитре? Какое настроение создаёт определённый цвет и их сочетание? Что в выборе цвета диктует текст, а что мы можем привнести, добавить? Ярким или тусклым будет изображение, резким или расплывчатым? Почему?

Начинаем работу (изучение стихотворения Лермонтова «Родина») с выяснения того, что же увидели ребята, прочитав стихотворение, и фиксируем зрительный ряд, выписав существительные: степи, леса, реки, просёлочный путь, телега, деревни, жнива, обоз, нива, берёзы, гумно, изба, окно, пляска. У нас получилась самая общая картина - теперь её нужно конкретизировать, наполнить содержанием, эмоциями, настроением. Для этого уточняем: какими предстают в стихотворении эти предметы и явления. Начинается этап стилистического анализа текста: как будут выглядеть степи, леса и реки в фильме? Какие чувства вызывать у зрителя? С какой точки нужно их снимать? Почему? Долгими или короткими будут кадры по времени? Будут ли пейзажи плавно сменять друг друга в кадре или мы используем монтаж? Почему? Какую цветовую гамму мы выберем? Яркими или блёклыми будут краски? Какое музыкальное сопровождение поможет выразить атмосферу этой части стихотворения? Три музыкальных фрагмента следует заранее подобрать так, чтобы среди них оказались и те, которые явно не подходят к тексту, и те, которые эмоционально близки атмосфере этой части «Родины».

«Кадрируем» так следующие фрагменты стихотворения. Заканчиваем составление киносценария полным описанием кадров, то есть фильма, который смотрим внутренним зрением. Удалось ли нам передать настроение поэта, динамику его чувств?

Постановка проблемных вопросов. Почему любовь к Родине поэт называет «странной»? Почему Лермонтов изменил первоначальное название стихотворения - «Отчизна»? Что связывает стихотворение «Родина» со стихотворением «Бородино»?

Прием составления досье. Идею по созданию досье мы позаимствовали у коллег, преподающих иностранные языки по зарубежным пособиям. В досье кратко излагается самый разнообразный материал, он занимает мало места на листе. Получается некий конспект, но помимо текстовой информации на эту страницу необходимо поместить или схему, или табличку, или рисунок. Досье может служить и формой для итогового контроля, так как позволяет проверить и знания, и умения. Вместе с учениками мы разработали и условия для составления досье.

Можно использовать приемы: сообщение информативного характера: представить преобразованную информацию из разных источников; рассуждение над понятием, вопросом, образом, цитатой. составление синквейна; составление справки, образцом которой являются словари и

справочные пособия; составление текстов разных малых жанров: поучение, монолог, рассказ от «я», письмо, сказка; составление речи (30 сек) в защиту или осуждение Николая I, используя знания по истории и прочитанной литературе (при изучении рассказа Л. Толстого «После бала»). Предлагаются три вида творческих заданий:

1. Задания, связанные с непосредственным изучением материала, ориентированные на творческое восприятие художественного текста. Примером такого задания в 5, 6-м классах будет, например, рассказ ребёнка от имени.

2. Задания, связанные с дополнительной литературоведческой, искусствоведческой или исторической информацией. Это могут быть разного рода доклады (на темы, требующие творческого подхода), сравнение различных текстов или творческое осмысление элементов теории литературы.

Так, например, в 6-м классе предметом обсуждения становится вопрос о том, как представляли себе мир древние люди (славяне, греки, египтяне...). Задание это может быть выполнено в виде рисунка или словесного описания. Что общего было в представлениях о мире у совершенно разных народов? Чем это можно объяснить? Как это отразилось в фольклорных произведениях? И почему именно в них?

В 8-м классе заданием такого типа будет, например, сравнение образов бурлаков, созданных на полотне И.Е. Репина «Бурлаки на Волге» и в стихотворении Н.А. Некрасова «На Волге».

3. Задания, связанные с творчеством самих учащихся: их исследования, научные разработки, сочинения, попытки создания собственных произведений по заданному сюжету, на заданную тему, в заданном жанре или попытки стилизации.

## **СУЩНОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

И.А. Говорова, Ю.А. Высоковских, учителя начальных классов  
МБОУ СОШ № 38 г. Воронежа

Экологическое воспитание - составная часть нравственного воспитания. Поэтому под экологическим воспитанием понимается единство экологического сознания и поведения, гармоничного с природой. На формирование экологического сознания оказывают влияние экологические знания и убеждения.

Экологические представления формируются у младших школьников в первую очередь на уроках природоведения.

1. Знания, переведенные в убеждения, формируют экологическое сознание. Экологическое поведение складывается из отдельных поступков (совокупность состояний, конкретных действий, умений и навыков) и отношения человека к поступкам, на которые оказывают влияние цели и мотивы личности (мотивы в своем развитии проходят следующие этапы: возникновение, насыщение содержанием, удовлетворение). В сущности, экологического воспитания есть две стороны: первая - экологическое сознание, вторая - экологическое поведение, в этой работе рассмотрено только формирование экологического сознания. А экологическое поведение формируется с годами и не столько на уроке, сколько во внеклассной и внешкольной деятельности.

Таким образом, определяя сущность экологического воспитания, выделяют, во-первых, особенности этого процесса:

- 1) ступенчатый характер:
  - а) формирование экологических представлений;
  - б) развитие экологического сознания и чувств;
  - в) формирование убеждений в необходимости экологической деятельности;
  - г) выработка навыков и привычек поведения в природе;
  - д) преодоление в характере учащихся потребительского; отношения к природе;
- 2) длительность;
- 3) сложность;
- 4) скачкообразность;
- 5) активность;

во-вторых, огромное значение психологического аспекта, который включает в себя:

- 1) развитие экологического сознания;
- 2) формирование соответствующих (природосообразных) потребностей, мотивов и установок личности;
- 3) выработку нравственных, эстетических чувств, навыков и привычек;
- 4) воспитание устойчивой воли;
- 5) формирование значимых целей экологической деятельности.

Формирование экологического сознания и поведения в единстве необходимо начинать с младшего школьного возраста. Общество сегодня находится перед лицом всемирных экологических проблем и их решение зависит от обновления научно-технической, инвестиционной, структурно-производственной сферы; от переориентации духовной жизни

(привитие нового отношения к природе, основанного на взаимосвязи природы и человека, привитие норм и правил экологического поведения).

2. Проблемой экологического воспитания люди стали заниматься еще в XVII веке. Но в наше время данная проблема стала более актуальной в связи с надвигающимся экологическим кризисом. И все человечество не должно оставаться в стороне от решения проблем экологического воспитания подрастающего поколения.

3. Теоретическая основа экологического воспитания основывается на решении задач в их единстве: обучения и воспитания, развития. Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде, является нравственная забота о будущих поколениях. Правильно используя различные методы воспитания, учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность.

4. Как известно, воспитание тесно связано с обучением, поэтому воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе. Последние, в свою очередь, не будут голословными утверждениями, а будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

5. Существуют основные правила поведения в природе, которые могут усвоить учащиеся начальных классах. Нельзя навязывать детям эти правила, нужна целенаправленная, продуманная работа для того, чтобы знания перешли в убеждения.

6. Вопросами экологического воспитания и образования младших школьников занимаются многие педагоги современности. Они делают это по-разному. Это происходит от того, что вопрос экологического воспитания сложен и неоднозначен в толковании.

7. Если формирование экологического сознания идет на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе. Поэтому формирование экологического поведения мы будем разрабатывать в дальнейшем.

#### Литература

1. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. - М.: Просвещение, 1990.
2. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание // Философские науки. – 1991. - №2.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2005.

## **ПРИМЕНЕНИЕ В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИЗУЧЕНИЯ ТЕМ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ**

В.И. Журкина, учитель начальных классов МКОУ Тойдинская СОШ  
Панинского района Воронежской области

Исходя из этого для продуктивного решения проблем, отмеченных в общеобразовательных школах, необходимы отвечающие мировым стандартам новые педагогические и методические подходы, новый образ методического мышления. Чувство самоуверенности учеников возникают тогда, когда им позволяется участвовать в организации класса и урока, предоставляется свобода в изучении и их мысли причиняют общественные обсуждения. Интерактивная доска позволяет разнообразить фронтальную форму работы и сочетать ее с индивидуальной в рамках традиционной классно-урочной системы. Она помогает донести информацию до каждого в классе. Этот визуальный ресурс помогает излагать новый материал очень живо и увлекательно. Возможность работы с текстом при его разборе или анализе, а также с отдельными предложениями помогает на уроках русского языка. Меняя порядок слов в предложении (используя способ перемещения объектов) можно добиться максимальной наглядности при восстановлении деформированных предложений или текстов, организовывать работу со словарными словами и т.д.

Этот же прием применяется для эффективного изучения тем по словообразованию, для создания электронных заготовок текстов на определение границ предложений, по расстановке знаков препинаний. Делая записи поверх изображенных столбиков слов, меняя цветовую гамму маркера, учащиеся класса легко обозначают твердые и мягкие звуки, делят на слоги. Такие уроки проходят с высоким «коэффициентом полезного действия».

Возможность перемещения объектов на доске, их группировка по определенным признакам можно использовать на уроках русского языка, математики, ознакомления с окружающим миром. Записи, выделения цветом могут выполняться прямо на слайдах, на отсканированных документах. При проведении математических диктантов «Проверь себя» используется таймер из меню доски с фиксированным временем для выполнения задания, так как ребята должны учиться организовывать свою деятельность в соответствии с регламентом. На интерактивной доске можно проводить различные формы контроля с помощью тренажеров, которые позволяют сразу видеть результат. Задания могут выполнять несколько

учеников по очереди, и процесс, и результат их действий виден каждому ученику.

Используя интерактивную доску, можно сочетать проверенные методы и приемы работы с обычной доской с набором интерактивных и мультимедийных возможностей. Возможности интерактивной доски уместны в преподавании разных учебных дисциплин в начальной школе.

Данная среда обучения принципиально расширяет возможности учителя в выборе и реализации средств и методов обучения.

Интерактивная доска выводит взаимодействие учащихся на новый уровень, легко вовлекает их в учебный процесс. Действия учителя на доске завораживают малышей, ученики не отвлекаются на таких уроках, ребята стали собранными, внимательными.

Приведем пример по теме «Сказки Пушкина».

№	Утверждения	Верно/Неверно
1.	А.С. Пушкин – великий русский писатель.	
2.	Первые сказки А.С. Пушкину читала ему няня Арина Родионовна.	
3.	Сказка – это вымышленный рассказ.	
	«Сказка о рыбаке и рыбке» - это народная сказка.	
	Каждая сказка Пушкина носит поучительный характер	

Правильно или требует изменений.

При выполнении этого задания учащиеся рассматривают утверждения и решают, являются ли они правильными. Если нет, то они должны переписать утверждение таким образом, чтобы оно стало правильным.

Задание «Исправление ошибок».

У велосипеда две ноги.

Коровы дают траву и кушают молоко.

В нашей деревне есть библиотека, но нет милицейского участка.

Классификация. В этом задании учащимся предлагается классифицировать ряд утверждений согласно критериям. При этом они намного больше узнают о значении предложенных критериев.

Задание «Категории»

Столице/зеленая/гладить/земля/дружные/камень/петь/теплое/играть/веселый.

Категории:

Имя существительное.

Имя прилагательное.

Глагол.



### Задание «Как вы думаете?»

При выполнении этого задания учащимся придется подумать о том, как, по их мнению, должно быть и почему так должно быть. Вместо обыкновенной постановки вопроса я зачастую представляю ряд мнений. После этого учащиеся пытаются решить, какая из них ближе всего к их собственному. Цель такого типа задания – ознакомить учащихся с различными точками зрения и проблемами, связанными с данной темой, подводя их к тому, чтобы они вырабатывали собственное мнение.

Таким образом, используя возможности применения интерактивной доски, достигается цель, как научить учащихся выполнять работу, которую иногда делать совершенно не хочется.

## **РОЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Н.А. Землянухина, учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия №6 г. Воронежа, Е.В. Прохорова, учитель начальных классов МБОУ «Хохольская СОШ» Хохольского района Воронежской области

Школа сегодня стремительно меняется, пытается попасть в ногу со временем. Сегодня важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться. По сути, это и есть главная задача новых образовательных стандартов. В результате изучения всех предметов общего образования у учащихся сформируются ключевые компетенции: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные (универсальные учебные действия) как основа умения учиться. Так оказалось, что реализовать новый стандарт, ориентированный на развитие личности ребенка, невозможно без метапредметного подхода. Метапредметы - это новая, но, оказывается, хорошо забытая старая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов. Это - учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала и принцип рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления - «знание», «знак», «проблема», «задача». Универсальные учебные действия тесно связаны с достижением метапредметных результатов, то есть таких способов действия, когда учащиеся могут принимать решения не только в рамках заданного учебного процесса, но и в различных жизненных ситуациях. Это очень

важно сегодня, когда от выпускника школы требуются мобильность, креативность, способность применять свои знания на практике, умение мыслить нестандартно. Ориентация на развитие у школьников таких базовых способностей, как мышление, воображение, различительная способность, способность целеполагания или самоопределения, идеализационная способность, речевая определяет специфику метапредметной интеграции.

Все это вынуждает учителя уходить от привычной структуры урока.

Наверное, пришел черед обратить внимание не только на взаимоотношение учитель – ученик, но и на взаимоотношение учитель – учитель. XXI век - век рефлексивных форм знания. Это время, когда мало быть погруженным в «свой» предмет. Любой педагог-предметник должен быть еще хотя бы немножко полипредметником, метапредметником. Здесь без освоения метапредметного подхода в образовании, который строится как раз на рефлексии разных форм знания и методов работы с ними, не обойтись. Метапредметный подход - это очень хорошее знание своего предмета, что, собственно, и позволяет деятельностно пересобирать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но, напротив, предполагает развитие ее на рефлексивных основаниях. Не найдя межпредметного языка общения, мы так и будем с разных берегов руководить плывущем судном, не зная, куда ему причалить. Проводить межпредметные мосты – это значит строить новый вид отношений между учителями, ведущий к четкому осознанию общей цели и общего дела. Для того, чтобы ученик прошелся по этим мостам их надо протянуть между учителями. Далее они вставляют эти мосты в свои уроки, т.е. целостность картины мира должна быть сформирована в головах членов педагогического коллектива, а потом уже перенесена в учебный процесс.

Необходимо оценивать готовность школьников к обучению на новой ступени образования не только и не столько на основе знаний, умений, навыков, сколько на базе сформированности основных видов универсальных учебных действий. Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы должна стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться. Уже в действующих сегодня образовательных стандартах усилено внимание к формированию общеучебных умений и использованию приоритетных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни. Однако этого недостаточно. Необходимо, сохраняя лучшие традиции российского образования, переориентировать его на новые образовательные результаты, отражающее не только освоение

предметного содержания (знаний, умений, опыта творческой деятельности), но и овладение метапредметными умениями (то есть способами деятельности, применимыми как в обучении, так и при решении проблем в конкретной жизненной ситуации), а также включающие личностные результаты (систему ценностных отношений, мотивации, интересов учащихся).

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психолого – педагогической составляющей фундаментального ядра содержания образования. Поэтому важнейшей задачей является формирование совокупности универсальных учебных действий как метапредметных результатов обучения.

В основе ФГОС лежит системно-деятельный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системно образующий компонент Стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий; ориентацию на познание и освоение мира как цель и основной результат образования.

Говоря о необходимости приоритетного формирования метапредметных результатов (как совокупности познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД), нельзя не вспомнить различные технологии интенсивного обучения по моделям В.Ф. Шаталова и Т.Я. Фроловой.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

Ю.А. Золотарева, Е.И. Токмакова, учителя начальных классов  
МБОУ «Лицей «МОК №2» г. Воронежа

Учителей интересует вопрос: как учить и воспитывать детей? Родители и учителя перестали рассматривать физические наказания как эффективный метод воспитания - появились более демократические семьи. Задача понимания ребенка стала на очередь дня. С другой стороны, желание понять себя как взрослого человека побудило исследователей относиться к детству более внимательно - только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

И.М. Сеченов писал о том, что психология не может быть ничем иным, как наукой о происхождении и развитии психических процессов. Известно, что в психологию идеи генетического исследования проникли очень давно. Почти нет ни одного выдающегося психолога, занимающегося проблемами общей психологии, который бы одновременно, так или иначе, не занимался детской психологией.

Однако, исследуя один и тот же объект - психическое развитие – генетическая и детская психология представляют собой две разные психологические науки. Генетическая психология интересуется проблемами возникновения и развития психических процессов. Она отвечает на вопросы: «как происходит то или другое психическое движение, проявляющееся чувством, ощущением, представлением, невольным или произвольным движением, как происходят те процессы, результатом которых является мысль».

Генетическая психология или, что то же самое, психология развития, анализируя становление психических процессов, может опираться на результаты исследований, выполненных на детях, но сами дети не составляют предмета изучения генетической психологии. Воссоздать, сделать, сформировать психическое явление - такова основная стратегия генетической психологии.

Среди многих исследователей процесса развития наиболее яркие представители генетической психологии - Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, П.Я. Гальперин. Их теории, разработанные на основе экспериментов с детьми, целиком и полностью относятся к общей генетической психологии. Известная книга Ж. Пиаже «Психология интеллекта» - это книга не о ребенке, это книга об интеллекте. П.Я. Гальперин создал теорию планомерного и поэтапного формирования умственных действий как основы формирования психических процессов.

Детская психология тем и отличается от всякой другой психологии, что она имеет дело с особыми единицами анализа - это возраст или период развития. Следует подчеркнуть, что возраст не сводится к сумме отдельных психических процессов, это не календарная дата

В отличие от генетической, детская психология - учение о периодах детского развития, их смене и переходах от одного возраста к другому. Поэтому, вслед за Л.С. Выготским об этой области психологии правильнее говорить: детская, возрастная психология. Типично детскими психологами были Л.С. Выготский, А. Валлон, А. Фрейд, Д.Б. Эльконин.

Как образно говорил Д.Б. Эльконин, общая психология - это химия психики, а детская психология - скорее физика, так как она имеет дело с более крупными и определенным образом организованными «телами» психики. Когда материалы детской психологии используются в общей

психологии, то там они раскрывают химию процесса и ничего не говорят о ребенке.

Разграничение генетической и детской психологии свидетельствует о том, что сам предмет детской психологии исторически менялся. В настоящее время предмет детской психологии - раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Продвижение в решении теоретических задач детской психологии расширяет возможности ее практического внедрения.

Помимо активизации процессов обучения и воспитания, возникла новая сфера практики. Это контроль над процессами детского развития, который следует отличать от задач диагностики и отбора детей в специальные учреждения. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть.

Детское развитие - это непреформированный тип развития, но это совершенно особый процесс - процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества.

Как сказал поэт: «Лишь рождены, уже нас ждет Шекспир». В этом особенность детского развития. Его конечные формы не даны, не заданы. Ни один процесс развития, кроме онтогенетического, не осуществляется по уже готовому образцу. Человеческое развитие происходит по образцу, который существует в обществе.

Согласно Л.С. Выготскому, процесс психического развития - это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Задача детского психолога - проследить логику освоения идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества. Но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие. Поэтому внутри непреформированного типа развития психическое развитие ребенка - это особый процесс.

#### Литература

1. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. / В.А. Моляко. - Вопросы психологии. - 1994. - № 5.
2. Эфроимсон В.П. Загадка гениальности. - М., 1998.
3. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. - М., 1991.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ**

Л.С. Ирушкина, учитель географии МБОУ СОШ №93 г. Воронежа

Метазнания – знания о знании, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приёмы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним. Понятие «метазнания» указывает на знания, касающиеся способов использования знаний, и знания, касающиеся свойств знаний. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего».

Метазнания включают в себя философию предмета и общую философию. Философия предмета включает в себя понятие, границы и методологию предмета как части науки.

Философские проблемы географии заключаются в рамках ключевых аспектов взаимодействия общества и природы, проблем экологии, строящейся на основе принципов философии природы (натурфилософии), признающей целостность материального и духовного мира. К числу общих проблем, относятся также: эволюция Земли и жизни на ней, пространственное разнообразие природных условий, влияние природы на человека и общества на природу. Все эти проблемы - предмет как философии, так и географии. Проблема сохранения жизни на Земле становится краеугольным камнем формирования географической культуры.

Метаспособы – методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскать содержательные способы решения задач. Метаумения – удвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки.

К ним относятся:

- теоретическое мышление: обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.;
- навыки переработки информации: анализ, синтез, интерпретация, экстраполяция, оценка, аргументация, умение сворачивать информацию;
- критическое мышление: умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам, достоверность источника, видеть двусмысленность утверждения, невысказанные позиции, предвзятость, логические несоответствия и т.п.;

- творческое мышление: перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации, видение структуры объекта, альтернативное решение, комбинирование известных способов деятельности с новыми;

- регулятивные умения: задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование, выбор тактики, контроль, анализ, коррекция своей деятельности;

- качества мышления: гибкость, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п. В настоящее время формирование метаумений становится центральной задачей любого обучения. Возможности формирования метадеятельности заложены в ряде методик, подходов и технологий: развивающее обучение Эльконина-Давыдова; мыследеятельностная педагогика; коммуникативная дидактика; эвристическое обучение; логико-смыслового моделирования; системно-деятельностный подход перевернутое обучение и других.

Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания.

Общей основой инновационных моделей обучения, имеющей поисковую направленность, является специальная деятельность по построению учебного познания – исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая.

Суть деятельности заключается в том, что усвоение любого материала происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации. При этом, чем сложнее ситуацию вы подберете, тем выше будет личностный развивающий потенциал занятия. «Доводы, до которых человек додумывается сам, обычно убеждают его больше, нежели те, которые пришли в голову другим», - говорил Б. Паскаль.

По мнению А.А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности - способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов.

Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирование целостной картины мира в сознании ребёнка. Освоение метаспособов деятельности как процесса мыследеятельности и мышлепознания, основной упор которых

направлен на формирование надпредметных компетентностей, происходит при использовании в учебном процессе определенных технологий обучения: развивающего обучения; критического мышления; ТРИЗ; технологический компонент личностно ориентированного урока; общеучебные умения и навыки (ремейк-программа Пономаревой).

Принцип «метапредметности» состоит также в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Ю. Громыко). Это составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, граф, схем «фишбоун» (технология «за и против»), различных графических моделей знания, использование приемов сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

Метапредметные образовательные результаты предполагают, что у учеников будут развиты: владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера, умениями организации собственной учебной деятельности, основными универсальными умениями информационного характера, информационным моделированием как основным методом приобретения знаний, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, проведения виртуальных экспериментов, способами и методами освоения новых инструментальных средств, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

### **ТРЕБОВАНИЯ К ОТБОРУ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Т.В. Калинина, учитель математики МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Развитие общества в современном мире заставляет человека быть мысленно мобильным, уметь быстро принимать личные и коллективные решения поступающих задач. Для эффективности такого поведения необходимо развивать умения слушать и слышать собеседника, кратко и точно излагать свою точку зрения и адекватно воспринимать чужую, уметь грамотно участвовать в споре или обсуждении, т. е. необходимы развитые навыки и умения коммуникации. Это востребовано в практиче-



ски любой профессии, где есть взаимодействие между людьми. Существуют различные виды деятельности, используемые в обучении математике: деятельность по изучению теоремы или правила, деятельность при изучении определения и процесс решения задачи как деятельность. Процесс решения задачи – это деятельность, состоящая из отдельных действий и составляющих их операций [3]. Данные действия (умения) и операции необходимо формировать у обучающихся последовательно и целенаправленно [1].

В учебном пособии «Теория и технология обучения математике в средней школе» [2] выделяются следующие умения, формирование которых происходит в процессе решения задачи как деятельности:

- 1) анализ условия задачи (выделение данных, требований, соотнесение данных с требованием;
- 2) установление теоретических знаний;
- 3) выведение следствий и подведение под понятие, преобразование аксиом, определений понятий, формулировок теорем в способы деятельности;
- 4) владение способами решения ключевых задач, к которым сводится решение более сложных;
- 5) составление новых задач (изменение условия задачи, составление обратной и т.п.);
- 6) владение методами математической деятельности (общими и специфическими, анализом и синтезом);
- 7) решение задачи разными способами.

Коммуникативные учебные действия являются метапредметными и формировать их следует в процессе преподавания всех предметных областей. Учитель ставит перед собой вопрос, какие же формы и методы работы являются достаточными и необходимыми для развития коммуникативной компетенции обучающихся в ходе образовательного процесса. Развитие ключевых компетенций происходит при создании условий: апробирования и внедрения инновационных технологий, организации образовательного процесса с использованием ИКТ, отбор содержания на уровне предмета.

Все способы и методы формирования коммуникативных умений обучающихся направляются на то, чтобы содержание учебного материала было источником для самостоятельного поиска решения проблемы. Неумение обучающихся анализировать (читать) условие задачи, чертить чертёж, составлять план решения задачи с опорой на имеющиеся теоретические знания и опыт решения предыдущих или аналогичных задач, обосновывать действия при решении задачи – всё это результат недостаточного внимания со стороны учителя к развитию коммуникативных универсальных действий. Рассмотрим некоторые требования к отбору

геометрических задач для развития коммуникативных универсальных действий обучающихся на уроках геометрии.

Теоретически разные аспекты этого вопроса рассматривались в работах авторов: описание и методика проведения учебных деловых игр (В.А. Трайнев, В.Г. Коваленко); методика применения задачных технологий (Р.Г. Хазанкин); теория и применение деятельностного и личностно-ориентированного подхода к обучению (Х.Ж. Ганеев, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина); технологии проблемного диалога (Е.Л. Мельникова); рекомендации к задачам на готовых чертежах (Е.М. Рабинович). Коммуникативная компетентность - способность и готовность человека к осуществлению коммуникации - всегда встроена в определенную деятельность (в данном случае - в процесс обучения геометрии) и обусловлена ею.

На уроке геометрии обучающийся овладевает навыками аналитических рассуждений (индуктивных, дедуктивных, аналитических, по аналогии и т.д.), которые лежат в основе умений решать проблемы, различать факты и мнения, рассматривать причины и следствия, логически излагать свое решение. На основе выделенных положений определим основные требования к отбору геометрических задач для формирования коммуникативных универсальных учебных действий: условие геометрической задачи должно соответствовать программе школьного курса геометрии и возрастным особенностям обучающихся; решение задач, должно быть направлено на развитие устной и письменной коммуникации; процесс решения задачи должен обеспечивать совместную деятельность педагога и обучающегося; необходимо использовать задачи, условие которых содержит недостающие данные, которые обучающиеся получают в результате поиска в дополнительных источниках при совместной деятельности; необходимо что бы решение задачи могло быть выполнено несколькими способами; этапы решения задачи должны предполагать возможность применения различных форм организации деятельности обучающихся (индивидуальной, групповой, работы в парах).

Развитие коммуникации обучающихся осуществляется в три этапа. Первый этап деятельности педагога должен быть направлен на формирование готовности обучающихся участвовать в общении на уроке; умении давать полный ответ на поставленный вопрос, комментировать вопросы и ответы; делать сообщения; строить последовательное и логичное высказывание. На втором этапе обучающиеся должны научиться четкому изложению своих мыслей, используя образные средства языка, в качестве приводимых примеров включать социальный опыт. При этом обучающийся должен научиться вступать в контакт с собеседником и партнером, регулировать скорость и громкость речевого высказывания, удерживать внимание собеседника (аудитории) посредством риторических вопросов.

Третий этап связан с отработкой умения коммуникативного сотрудничества обучающихся: поддерживать беседу; вести конструктивный диалог, дебаты; работать в паре или группе; вести и строить дискуссию; участвовать в защите проектов, различных конкурсах и турнирах.

Однако все описанные формы занятий и средства развития коммуникативных навыков могут оказаться полезными только в случае создания благоприятной общей атмосферы, как в отдельном классе, так и в школе в целом - атмосферы поддержки и заинтересованности. Важно поощрять детей при высказывании собственной точки зрения, а также воспитывать у них умение слушать других людей и терпимо относиться к их мнению. Решающая роль в этом принадлежит педагогу, который является образцом не авторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой.

Учитель должен давать обучающимся речевые образцы и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т.д.

#### Литература

1. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. М.: Просвещение, 2002. 163 с.
2. Епишева О.Б. и др. Интеграция инновационных подходов к обучению в математическом образовании: вопросы теории и практики: Коллективная монография / Под ред. О.Б. Епишевой. - Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. - 200 с.

### **УРОВНИ ОВЛАДЕНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫМИ УМЕНИЯМИ И НАВЫКАМИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Н.М. Катасонова, А.Е. Строгонова, учителя начальных классов  
МКОУ «Дракинская СОШ» Лискинского района Воронежской области

Для усвоения отдельных предметов необходимы так называемые узко предметные умения и навыки. Им соответствуют такие действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных предметов. Например, навыки чтения и записи натуральных чисел и действий над ними при первоначальном формировании - сугубо математические умения (действия), однако затем, когда они уже сформированы, они превращаются в операции, широко используемые не только для осуществления различных математических действий, но и для действий во многих других предметах (даже таких, как история или литература) и в повседневной жизненной практике. По-

этому эти навыки являются общеучебными. А вот умению находить производную некоторой функции соответствует такое действие, которое используется в курсе математики и в некоторых случаях в курсах физики и химии. Поэтому это умение является узкопредметным. Как видим, четкую границу между узкопредметными и общеучебными умениями и навыками провести довольно трудно.

Вместе с тем, все учебные умения и навыки, формируемые в каком-то учебном предмете, можно разделить на две категории:

- Общие, которые формируются у учащихся не только при изучении данного предмета, но и в процессе обучения многим другим предметам, и имеющие применение во многих учебных предметах и в повседневной жизненной практике, например, навыки письма и чтения, работы с книгой и т.д.

- Специфические (узкопредметные), которые формируются у учащихся только лишь в процессе обучения данному учебному предмету и имеют применение главным образом в этом предмете и отчасти в смежных предметах, например, определение общего сопротивления цепи проводников в физике, или вычисление валентности сложного химического вещества и т.д.

Общие учебные умения и навыки структурированы как блоки умений, навыков, способов действий в следующих видах деятельности:

Познавательная деятельность:

- умение определять адекватные способы решения задач на основе заданных алгоритмов (осуществлять вычислительные действия, переводить одни единицы измерения в другие на основе их отношения; решать задачи арифметическим способом; выполнять морфемный разбор слова; выделять орфограммы в слове; самостоятельно устанавливать последовательность действий для решения учебной задачи);

- умение моделировать информацию, процессы и явления (выполнять намеченный план и порядок действий; формулировать задачу по данному числовому выражению; работать с простейшими готовыми знаковыми моделями; записывать предложения заданной структуры; составлять цитированные выписки из письменного текста; заполнять схемы, таблицы; владеть знаково-буквенной символикой);

- умение сравнивать, сопоставлять, ранжировать, классифицировать объекты по предложенным критериям (сравнивать величины по их числовым значениям; различать звуки и буквы; распознавать части речи; различать члены предложения; разбирать слово по составу; сопоставлять данные задачи).

Коммуникативная деятельность:

- умение осуществлять поиск и преобразование информации (осуществлять поиск информации, заданной в явном и неявном виде; объяснять термины с использованием данного текста; работать со структурными единицами текста);

- умение создавать собственные письменные высказывания по заданному вопросу (создавать предложения заданной структуры и собственные тексты; применять данный текст для описания ситуации) [2].

Процесс формирования учебных умений и навыков (общих и узкопредметных) является длительным и, как правило, занимает не один год, а многие из этих умений (особенно общие) формируются и совершенствуются в течение всей жизни человека. Можно установить следующие уровни овладения учащимися действиями, соответствующими и учебным умениям, и навыкам; 1 уровень - учащиеся совершенно не владеют данным действием (нет умения); 2 уровень - учащиеся знакомы с характером данного действия, умеют выполнять его лишь при достаточной помощи учителя (взрослого); 3 уровень - учащиеся умеют выполнять данное действие самостоятельно, но лишь по образцу, подражая действиям учителя или сверстников; 4 уровень - учащиеся умеют достаточно свободно выполнять действия, осознавая каждый шаг; уровень - учащиеся автоматизировано, свернуто и безошибочно выполняют действия (навык); 5 уровень - знакомство.

В результате усвоения на этом уровне учащийся может узнавать изученные объекты, процессы, явления, способы действия; 6 уровень - воспроизведение. Учащийся может воспроизвести изученную информацию, повторять усвоенные действия и операции; 7 уровень - умения и навыки. Учащийся может выполнить действия, операции по программе или алгоритму, которые изучены при обучении, а содержания и условия для него новые; 8 уровень - творчество. Учащийся участвует в выполнении исследований, решает творческие задачи. Подчеркнем, что далеко не все учебные умения должны достигать уровня автоматизации и становиться навыками. Одни учебные умения формируются в школе обычно до 3-го уровня, другие, главным образом общие, до четвертого уровня, после чего они в последующем обучении совершенствуются.

Литература

1. Якиманская И.С. Личностно ориентированное образование в современной жизни. - М., 2000.
2. Подласый И.П. Педагогика: Учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений. - М.: Просвещение, 1996.
3. Венгер Л.А. Развитие общих познавательных способностей как предмет психологического исследования. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. - М., 1986.

## **ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ВО ВРЕМЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ**

Л.А. Каширина, М.В. Мязина, воспитатели Д/С №135 г. Воронежа

Процесс обучения дошкольников включает в себя такую дидактическую задачу, как закрепление знаний и умений. Многолетний опыт показывает, что в одной области знания и умения усваиваются легко, свободно, в другой - требуются дополнительные усилия со стороны педагога. Под закреплением мы подразумеваем задачу, которую осуществляем разными путями и отнюдь не связанную с простым повторением.

Прием обучения основанный на воспитании произвольного активного внимания, достигать результатов в своих действиях, умения активно действовать - всё это требует от дошкольников умственного и физического напряжения. Продуманно дозированная степень такой работы возможна тогда, когда обучение ведётся в формах дидактической целесообразной образовательной деятельности.

Работая с детьми дошкольного возраста, нервная система которых ещё формируется, необходимо проявлять великую заботу в отношении правильно подобранной учебной нагрузки для детей.

Образовательная деятельность как система постоянно повторяющихся воздействий на ребёнка, формирует у него определённый дидактический стереотип, нужно особо требовательно относиться не только к отдельным элементам процесса обучения, но и к организации строгой периодичности образовательной деятельности, правильно чередуя с играми, осуществляя их нормирование определённым количеством времени. Эти требования необходимо соблюдать как в дидактических целях, так и для воспитания у дошкольника таких качеств, как собранность, организованности, самостоятельность.

Образовательная деятельность как форма организации обучения включает в себя разнообразное его содержание. Сделать это можно только при условии достаточной гибкости этой формы и соответствия её содержанию. Главным принципом при обучении детей является работа со всей группой одновременно, так и образовательная деятельность, по своей организации, должна соответствовать этому требованию.

Приспособление обстановки к общей организации дошкольников необходимо при обучении языку, счёту, рисованию, лепке. Для них нужны столы, стулья, и правильное размещение; дидактический материал, который соответствует задачам проводимой образовательной дея-

тельности. Знакомство дошкольников с явлениями природы, общественными явлениями требует приближения к самим явлениям, непосредственного взаимодействия с ними.

Воспитательная роль обучения просматривается в мельчайших деталях, связанных с организацией образовательной деятельности. Существует ошибочное мнение, что желание заниматься в определённое время, проявляется, само собой, как результат возрастного развития. Любое серьёзное занятие, направленное на овладение знаниями и умениями, представляет собой труд и требует усилий со стороны дошкольника. Организация образовательной деятельности должна быть грамотно продуманной, чтобы дети уже в дошкольном возрасте полюбили этот труд, чтобы у них было желание выполнять его с охотой и интересом. Вместе с организованностью и у детей возрастает интерес к образовательной деятельности, желание заниматься. Здесь необходимо устанавливать меру того, что должны делать дошкольники. Поэтому любое преждевременное начало образовательной деятельности, например, ребёнок раньше времени занял своё место за столом, что не должно поощряться, так как у такого ребёнка может не хватить выдержки для активного участия в ходе образовательной деятельности.

У дошкольников старшей группы наблюдаются те же явления. По мере усвоения детьми учебной деятельности, они более чутко понимают организующее слово воспитателя, легко и с интересом переходят от игры к образовательной деятельности. Направление активности дошкольников во время образовательной деятельности включает в себя существенную часть воспитания и обучения в коллективе. Проявляя активность во время образовательной деятельности в форме вопросов детей, ответов на вопросы воспитателя должна быть целесообразной, то есть нести пользу всем дошкольникам, а не должна быть направлена только одному ребёнку. Целесообразной активностью детей во время образовательной деятельности мы считаем не любые её проявления у того или иного ребёнка, на которые лично он способен в данное время, а только те, которые необходимо формировать в целях обучения всего детского коллектива.

Прежде всего необходимо дать возможность быть активными в ходе образовательной деятельности именно тем детям, которые мало себя проявляют. Вызов детей не должен превращаться в диалог педагога только одним воспитанником. Важно, давая задание одному ребёнку, вызвать интерес всей группы; в процессе рассказа, наблюдения, необходимо отмечать то, что важно для всех детей, над чем им также надо потрудиться. Тогда дети будут относиться к тому, что говорит и делает каждый из них, как к своему делу. Необходимо продумывать пути руководства детским коллективом заранее, при подготовки образовательной деятельности.

Конечно, невозможно предугадать то, как окончательно сложится это руководство, но ведь существенного значения и не будут иметь те или иные отклонения от намеченного плана. Так, например, внимательно отслеживая ход детского развития, можно уверенно намечать и задачи воспитания детской активности в разнообразных её проявлениях. Приёмы руководства детским коллективом изменяются в зависимости от программного материала, от степени развития активности группы.

Таким образом, образовательная деятельность включает в себя задачи воспитательного влияния на дошкольников и формирует у них новые формы сознания и поведения.

#### Литература

1. Аванесова В.Н. Обучение самых маленьких в детском саду. - М., 1968.
2. Усова А.П. Обучение в детском саду/ Под ред. А.В. Запорожца. - 3-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1981.

### **НОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Ю.И. Кириенко, учитель начальных классов  
МБОУ гимназия им. И.А. Бунина г. Воронежа

Общество никогда не терпело вседозволенности внутри себя, даже в мелочах. Сложились определенные правила вежливости, которые мы справедливо считаем необходимыми: спасибо, пожалуйста, разрешите, я вам помогу, правила поведения в гостях, за столом и тому подобное. Но вседозволенность по отношению к природе прощалась и даже поощрялась. Формы поощрения оказывались бесконечно разнообразными: от детских стихов («Были мы за речкой, на том берегу, на большом душистом заливном лугу. Бабочек ловили и венки плели, на колхозном сене отдыхать легли... Стрекозу поймали, крылья хороши! За кувшинкой лезли через камыши...»)

Или еще: «А потом? Гулять ходили, пёстрых бабочек ловили. Как? Вот этак и вот так. Еще этак и вот так!») до безудержных дифирамбов нелепым, экологически (и экономически!) безграмотным хозяйственным проектам. К чему все это привело, известно. Очевидно и то, что от детской экологической вседозволенности (сорвать цветок, погубить бабочку) до взрослой (вырубить кедровый лес, извести море, «вернуть»



реки) дорога очень короткая, особенно если она накатана, заасфальтирована и без шлагбаумов. Но дальше... Дальше эта дорога обрывается пропастью.

Учителя и родители должны попытаться перекрыть самое начало этого пути. А меж тем дорога потребительского отношения к природе кована. Заманивает то безобидными вроде бы радостями, то немалыми и скорыми выгодами, а также традициями, и привычками. Мы и сами порой сбиваемся на нее, теряя бдительность. Если собьемся мы, за нами пойдут они, наши ребята...

Каждый должен знать элементарные экологические запреты, следование которым должно стать нормой поведения для всех людей. Но встает вопрос: хороши ли эти правила, если они носят в основном запрещающий характер. Ведь получается: «Не делай того, не делай этого...» Не слишком ли много запретов обрушивается на ребёнка? Ответ на этот вопрос будет состоять из двух пунктов.

1. Определенные экологические запреты абсолютно необходимы. Сомневаться в этом - значит делать, пусть и не осознанную, но уступку потребительскому отношению к природе, от которого ничего, кроме беды, быть не может.

2. «Обрушивать» эти запреты на ребенка «сверху» нельзя. Нужна целенаправленная, кропотливая работа, соориентированная на то, чтобы правила поведения в природе были осознанны, прочувствованны, а многие и открыты младшими школьниками, чтобы стали их собственными убеждениями, а основные из правил постепенно перешли бы в простую и естественную привычку, подобно привычке говорить «спасибо» или вытирать ноги перед входом в школу.

Ниже приведены правила поведения в природе, некоторые из них кратко прокомментированы.

1. Не ломай ветви деревьев и кустарников без исключительной надобности. Каким может быть обоснование этого правила? Живое существо, ветви вместе с листьями играют важную роль в его жизни.

2. Не повреждай кору деревьев! Известно, что ребята нередко вырезают на коре деревьев надписи, например, свои имена, делают другие отметины. Это нарушает красоту природы и очень вредит деревьям.

3. Не рви в лесу, на лугу цветов, о распространении которых не знаешь. Пусть красивые растения лучше остаются в природе! Сбор растущих растений на букеты - очень мощный фактор воздействия человека на природу. Именно давняя привычка рвать цветы привела к исчезновению очень многих растений в местах, часто посещаемых людьми (сон-трава, венерин башмачок, стародубка и другие).

4. Из лекарственных растений можно собирать только те, которых в вашей местности много. Часть растений нужно обязательно оставлять в природе.

5. Съедобные ягоды, орехи собирай так, чтобы не повреждать веточки.

6. Не сбирай грибов, кроме ядовитых. Помни, что грибы очень нужны в природе. Известно, что грибы, в том числе и несъедобные для человека, являются компонентом леса.

7. Не обрывай в лесу паутину и не убивай пауков. Пауки - традиционный объект неприязни, безразличного отношения со стороны человека.

8. Не лови бабочек, шмелей, стрекоз и других насекомых.

9. Не разорь гнезда шмелей. Шмели - насекомые, численность которых в последнее время повсеместно резко сократилась в связи с неумеренным использованием в хозяйстве ядохимикатов.

10. Не разорь муравейники.

11. Береги лягушек, жаб и их головастика.

12. Не лови диких животных и не уноси их домой. Известно, что ящерицы, ежи, некоторые рыбы, птицы нередко оказываются жертвой любви ребят к «нашим меньшим братьям», которая выражается в том, что этих животных ловят, приносят домой (или в школу) и пытаются содержать в неволе. Чаще всего такие попытки заканчиваются гибелью животных.

13. Не подходи близко к гнездам птиц. По твоим следам их могут отыскать и разорить хищники.

14. Не разорь птичьи гнезда.

15. Если у тебя есть собака, не пускай ее гулять в лесу или в парке весной или в начале лета. Она легко может поймать плохо летающих птенцов и беспомощных детенышей зверей.

16. Не лови и не уноси домой здоровых птиц и зверей. В природе о них позаботятся взрослые животные.

17. В лесу старайся ходить по тропинкам, чтобы не вытаптывать траву и почву. От вытаптывания погибают многие растения, насекомые.

18. Не жги траву на лугу. Весной с сухой травой обгорают ростки молодой травы, погибают подземные части многих растений, в результате некоторые из них совсем исчезают с лугов. Погибают от огня многие насекомые, гнезда шмелей, птиц. Пожар может перекинуться на лес, на постройки человека.

19. Не оставляй в лесу, парке, на лугу, у реки мусора. Никогда не выбрасывай мусор в водоемы. Это одно из самых простых и в то же время самых важных правил.

Такие основные правила поведения в природе, которыми могут овладеть учащиеся в начальных классах. Этот список не окончательный.

В будущем, он может быть дополнен или сокращён, а формулировки будут уточняться. Усвоив экологические правила и сформировав на их основе убеждения в необходимости следовать этим правилам поступки ребят не будут наносить вред природе.

#### Литература

1. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. - М.: Просвещение, 1990.
2. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание. //Философские науки. – 1991. - №2.
3. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Академия, 2005.

### **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

С.В. Ковалевский, начальник узла (ФПС) Фельдъегерской почтовой службы,  
в/ч 31895 (войсковая часть), Российская Федерация

Наличие гражданского общества - важнейший признак и условие существования демократического государства, строительство которого является главной задачей современной жизни. Основной и наиболее активной производительной силой такого строительства должны выступить молодые поколения наших сограждан. Однако, к сожалению, в молодежной среде продолжают усиливаться опасные для социальной устойчивости общества рост бездуховности, пренебрежение к правовым и нравственным нормам, антисоциальное поведение, втягивание в преступный бизнес, утрата социального оптимизма, уход в частную жизнь.

Иными словами, значительная часть молодежи оказалась в отчуждении от общественно-государственной жизни. Особую тревогу вызывает то обстоятельство, что части молодежи, которая не утратила нравственных идеалов, патриотических чувств, законопослушности, все труднее найти возможности для гражданского самоопределения, противостоять негативному влиянию среды, предлагаемым обществом аморальным средствам социализации. Все это требует осознания необходимости комплекса социально-педагогических мер для изменения существующего положения, для подготовки молодежи к жизнедеятельности в условиях демократического государства и гражданского общества [2]. Новое педагогическое мышление, выразившееся, в частности, в осознании нетожде-

ственности понятий «государство» и «общество», «патриотизм» и «гражданственность», приоритетности интересов личности перед интересами общества и государства, необходимости гражданского общества как регулятора отношений индивида и государства, актуализировало цели и задачи гражданского воспитания, необходимость выделения его как важнейшей части общего, осознание гражданственности как самостоятельной социально-педагогической проблемы.

На современном этапе исторического пути России в массовом сознании демократические представления, взгляды, идеалы как ценности, гражданственность как социально-правовой, морально-психологический феномен имеют крайне противоречивый характер. Кроме объективных факторов, порождаемых слабостью государства, его недостаточной способностью обеспечить права и свободы граждан, причиной этого является несформированность индивидуального и группового сознания, выражающаяся в тяготении к равенству в ущерб свободе, конформизме, социально-политическом инфантилизме, отсутствии личностного достоинства, правовом нигилизме, корпоративном эгоизме, нетерпимости.

Процесс формирования полноценно функционирующего гражданского общества, как свидетельствует мировой опыт, предполагает смену нескольких поколений. Подготовка его членов проходит в два этапа: формирование цивилизованных, то есть владеющих нравственным минимумом, членов общества и развитие гражданственности. Признаки цивилизованности - соответствие поведения элементарным морально-этическим нормам, наличие умений коммуникативного, межсоциального и межнационального общения, законопослушность. Ядром гражданственности как более сложного образования является сочетание нравственной культуры с культурой правовой и политической, находящее выражение в субъективно-личностной форме (А.Ф. Никитин).

Социально-педагогический подход к рассматриваемой проблеме предполагает, во-первых, изучение ее в контексте типов современных обществ, социокультурной ситуации, обуславливающих соответствующий им тип педагогических систем, выявление, анализ и учет факторов, определяющих характер отношений в системах «человек - государство», «человек - общество», «общество - государство», «человек - человек»; во-вторых, выявление сущности, признаков, функций гражданского общества, определяющих содержание гражданского воспитания; в-третьих, исследование сущности, способов, условий социальной, культурной интеграции как важнейшего признака гражданского общества.

При этом мы учитывали ряд выявленных социально-педагогических противоречий, актуализирующих значение рассматриваемых вопросов:

- между государством, властью и ожиданиями, потребностями общества;

- между темпами демократических преобразований «сверху» и темпами развития индивидуального и общественного сознания, утверждения в нем демократических ценностей;

- между объективно возрастающей потребностью авангарда общества, государства в достойных гражданах, способных к созидательной деятельности, и уровнем реальной готовности системы образования к гражданскому воспитанию;

- между достаточно высоким уровнем разработанности общей теории воспитания, современных концепций перехода на новую парадигму образования и воспитания и разработанностью теории гражданского воспитания как важнейшей его части;

- между ориентированием отечественной школы на интеграцию в мировое образовательное пространство и реальной осведомленностью педагогических работников о зарубежном педагогическом опыте, фактическим отношением к его достижениям;

- между объективной потребностью в высоком уровне развития гражданского сознания педагогических кадров, их гражданской и педагогической культуры и реальным состоянием социально-политической, морально-психологической и профессиональной готовности педагогов к гражданскому воспитанию;

- между объективно существующей потребностью в усилении взаимодействия всех социальных институтов в гражданском воспитании и реальным состоянием педагогической среды.

Указанные противоречия ориентируют на исследование гражданственности как сложной социально-правовой, морально-психологической и педагогической проблемы.

Социокультурная ситуация в России второй половины 90-х годов, характеризующаяся постепенным усилением поиска путей преодоления конфликтов, возможностей для конструктивного разрешения социально-политических, экономических и других противоречий, создала объективные предпосылки для перехода системы образования как подсистемы общества на новую, соответствующую современным реалиям парадигму воспитания, результатом которого должен стать иной тип личности, народа, свободный в своей жизнедеятельности и самореализации, обладающий естественным набором личностных и социальных прав (Э.Д. Днепров). Следует отметить, что в современном отечественном образовании уже сделаны первые заметные шаги в этом направлении, однако серьезным препятствием, затрудняющим этот процесс, является отсутствие достаточно полной современной теории гражданского воспитания.

Анализ имеющихся исследований по данной проблеме применительно к условиям 80-х - начала 90-х годов позволил выявить ряд недостатков.

1. Отсутствие полноты состава и достаточной разработанности компонентов педагогической теории.

2. В исследованиях, посвященных изучению в основном отдельных аспектов проблем, сделан акцент на описании и объяснении процесса воспитания граждан без уяснения сущности гражданского воспитания, его специфики в конкретных социальных и других условиях. При этом понятие «гражданственность» рассматривается преимущественно как педагогический феномен, как комплекс личностных качеств.

3. На современном этапе развития научно-педагогического знания особенно заметны недостатки теоретико-методологического характера: преувеличение роли и значения учения о социальной детерминированности образования и воспитания, абсолютизация противопоставления материализма и идеализма, науки и религии, что приводит исследователей к неточностям в определении сущности гражданственности, постановке целей и задач гражданского воспитания. Ошибки в определении стратегии гражданского воспитания связаны с односторонним пониманием гражданственности как подчинения личных интересов общественным, пониманием цели гражданского воспитания как формирование личности в интересах общества и государства, отождествлением гражданского воспитания с патриотическим, идейно-нравственным или воспитанием вообще.

4. Недостаточно определяются возможности творческого использования зарубежного опыта гражданского воспитания в отечественной педагогике.

Выявленные социально-педагогические противоречия, установленные недостатки состояния теории и практики гражданского воспитания обусловили постановку проблемы концептуального обоснования стратегии формирования гражданственности учащейся молодежи, теоретического обоснования путей и средств организации, развития общественно-государственной системы гражданского воспитания. Решение данной проблемы позволит обеспечить адекватную насущным потребностям личности, общества и государства подготовку граждан к реализации частных и социально значимых интересов в условиях становления демократического общества и правового государства.

Процесс формирования гражданственности учащейся молодежи будет протекать более успешно, если ...

- общественно-государственная система гражданского воспитания построена как интегративное единство разнородных подсистем: индивидуально-личностной, микросредовой, местной, региональной, государственной, международной;

- социально-педагогическая система гражданского воспитания и образования направлена на формирование личности в парадигме единства культуры гражданского достоинства и культуры социальной полезности;

- имеется вариативная модель процесса гражданского воспитания с учетом региональных особенностей и возможностей конкретного образовательно-воспитательного учреждения;

- в учебно-воспитательном процессе созданы условия для превращения учащегося в субъект не только учебной, но и социальной деятельности, способствующей формированию опыта достижения успеха, проявлению не только исполнительской, но и творческой активности, основанной на независимой гражданской позиции.

Концепция гражданского воспитания учащейся молодежи, основанная на идее формирования личности в парадигме двух культур - гражданского достоинства и социальной полезности, на признании индивидуализма как социально-психологической основы гражданского достоинства, на модели многоуровневой системы формирования гражданственности, на вариативной модели процесса гражданского воспитания, которая позволяет учитывать региональные особенности и возможности конкретного образовательно-воспитательного учреждения;

Социально-педагогическая система гражданского воспитания молодежи должна представлять интегративное единство воспитательных подсистем на индивидуально-личностном, микросредовом, местном, региональном, государственном и международном уровнях, и условия повышения эффективности ее функционирования.

Многомерная по своей сущности проблема гражданственности в гносеологическом аспекте выражается через совокупность ряда философских, социально-правовых, морально-психологических проблем, комплексное исследование которых представляет значительные трудности. Наиболее существенная из них связана с решением задач методологического характера: обоснованием, отбором и практическим использованием в качестве научного инструментария концептуальных идей, теорий в изучении социально-педагогических явлений; осмыслением места индивида в историческом прошлом и современном мире как субъекта мирового сообщества и как субъекта конкретного государства; осознанием отношений индивида к окружающей среде, к собственной личности; необходимостью разработки новой парадигмы гражданского воспитания и образования молодежи.

На современном этапе, в условиях экономических, социально-политических, идеологических, психологических изменений, порожденных реформаторскими процессами в российском государстве и обществе, решение данных задач в рамках традиционного для отечественного обществознания формационного подхода затруднительно [1].

Основные недостатки формационного подхода, занимающего центральное место в марксистской идеологии, обнаруживаются в главных его концептуальных положениях: абсолютизации противопоставления материализма и идеализма, преувеличении роли социально-экономического детерминизма, противопоставлении революционных процессов эволюционным, провозглашении закона классовой борьбы в качестве источника и движущей силы исторического развития.

В мировой науке накоплено немало знаний, доказывающих недостаточность, узость рациональной философии, преувеличивающей роль материализма, который видит в личности пассивное, лишенное собственной воли орудие исторического процесса. Марксистская методология нуждается в критическом, творческом пересмотре, что отнюдь не предполагает ни полного отказа от нее, ни замену одних постулатов другими с обратным знаком.

На протяжении XX века наиболее сильный протест в научных кругах вызывала позиция крайнего апологетизма, выразившаяся прежде всего в догматическом преувеличении значения социально-экономического детерминизма, материалистического подхода к истории, в пренебрежении к иным теориям, идеологиям, которые без достаточного научного обоснования объявлялись идеалистическими и, следовательно, ложными. Классовый подход к оценке исторических явлений и событий, к анализу современных социальных реалий, основанный на разделении человеческого сообщества преимущественно на антагонистические силы, исключал из поля зрения множество иных человеческих связей и отношений, обеднял и искажал картину мира.

Характерной тенденцией развития современной философской мысли является обоснование идеи о необходимости учета не только объективных, но и субъективных факторов в развитии человечества, повышение внимания к духовной жизни человека, что ставит задачу изучения как интегративного целого менталитета исторически сменявшихся человеческих сообществ. При решении данной проблемы, утверждают исследователи, необходимо прежде всего преодолеть односторонность марксистского положения об экономическом детерминизме, противопоставление «объективной» и «субъективной» методологий. «Особенно важно, - пишет З.И. Равкин, - отказаться от сложившихся в результате догматического использования марксистской методологии положений о жестко обозначенной связи между характером общественных отношений и индивидуальным сознанием, психологией социальных групп» [3].

Имманентные свойства феномена культуры, интегрирующего материальную и духовную жизнедеятельность человечества, позволяют философской мысли придавать ей особую роль в существовании общества, более важную, чем, например, политике, видеть в культуре «духовную



первооснову, над которой должны надстраиваться разные виды и формы общественного бытия» [4].

Глубокая разработка закономерностей развития культуры связана с методологией культурно-исторического, или цивилизационного, подхода к изучению истории, при котором в понятие «культура» включается все историческое бытие [3]. Цивилизационный подход основывается на систематизации очень широкого по содержанию материала, учитывает материальные и духовные ценности, уровень развития общества, стиль мышления, образ жизни и т. д. Он отличается культурологическим плюрализмом, так как допускает необходимость многообразия форм социальной организации, каждая из которых имеет собственную систему ценностей [5]. При этом подходе в истории общества выделяются такие стадии, как доиндустриальное общество, индустриальное общество, постиндустриальное, при этом акцент делается не на рационалистическом анализе его социальности, а на анализе типа его культуры.

В отличие от формационного подхода, разрывающего эволюцию духовной культуры человечества (смена базиса неизбежно предполагает смену надстройки, что в качестве одного из следствий постулирует задачу формирования «новых людей»), при цивилизационном подходе в центр исследования ставится человек как главный творец истории, во всем многообразии его связей со средой, а характер исторических изменений рассматривается через раскрытие личностного «Я» [6].

Цивилизационный подход, по мнению ученых, позволяет соединить достоинства объективного (формационного) и субъективно-личностного подходов к исследованию социальной проблематики, увидеть не только различное, но и общее в существовании социума.

#### Литература

1. Архангельский Л. Нравственное развитие личности. Личность при социализме. – М.: Просвещение, 1968.
2. Вагайцева Е. Формирование гражданственности старших школьников в современном обществе. – Кемерово, 2019.
3. Волохова О. Гражданская культура современной российской молодежи (Проблемы формирования и развития). – Краснодар, 2006. – 208 с.
4. Гендугова М. Формирование гражданственности молодежи в современной России. – М., 2011.
5. Казаков Е. Формирование культуры гражданственности современной российской молодежи. – Екатеринбург, 2003. [Электронный ресурс] URL: <http://diss.rsl.ru>.
6. Османкина Т. Формирование гражданской самосознания старшеклассников в условиях общеобразовательной школы. – Оренбург, 2000. – 186 с.

## **ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ООО К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

А.В. Козлов, учитель обществознания, А.В. Козлова, учитель биологии  
(по возможности) КОУ ВО «ЦЛПДО» Воронежской области

Программа формирования универсальных учебных действий на ступени начального общего образования (далее - программа формирования универсальных учебных действий) конкретизирует требования Стандарта к личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, дополняет традиционное содержание образовательно-воспитательных программ и служит основой разработки рабочих программ учебных предметов и внеурочных занятий.

Программа формирования универсальных учебных действий направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу обновленного Стандарта, и призвана способствовать реализации развивающего потенциала общего среднего образования, развитию системы универсальных учебных действий, выступающей как инвариантная основа образовательного процесса и обеспечивающей школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. Всё это достигается путём как освоения обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, так и сознательного, активного присвоения ими нового социального опыта. При этом знания, умения и навыки рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, если они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся. Качество усвоения знаний определяется многообразием и характером видов универсальных действий.

Программа формирования универсальных учебных действий:

- устанавливает ценностные ориентиры образования;
- определяет понятие, функции, состав и характеристики универсальных учебных действий;
- выявляет связь универсальных учебных действий с содержанием учебных предметов;
- определяет условия, обеспечивающие преемственность программы формирования у обучающихся универсальных учебных действий при переходе от начального к основному общему образованию.

Согласно ФГОС, универсальные учебные действия – это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом значении) этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Образовательные достижения (в соответствии с образовательным стандартом второго поколения) включают три типа образовательных результатов – предметные, метапредметные и личностные. Метапредметные показатели включаются в индикаторы качества образования при проведении международных исследований. Под метапредметными результатами понимают освоенные обучающимися на базе всех учебных предметов способы деятельности, применяемые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Специфика любого предмета и его значимость для формирования универсальных учебных действий обусловлена: ключевой ролью предметно-преобразовательной деятельности как основы формирования системы универсальных учебных действий; значением универсальных учебных действий моделирования и планирования, которые являются непосредственным предметом усвоения в ходе выполнения различных заданий по курсу (так, в ходе решения задач на конструирование обучающиеся учатся использовать схемы, карты и модели, задающие полную ориентировочную основу выполнения предложенных заданий и позволяющие выделять необходимую систему ориентиров); специальной организацией процесса планомерно-поэтапной отработки предметно преобразовательной деятельности обучающихся в генезисе и развитии психологических новообразований среднего школьного возраста - умении осуществлять анализ, действовать во внутреннем умственном плане; рефлексии как осознании содержания и оснований выполняемой деятельности; широким использованием форм группового сотрудничества и проектных форм работы для реализации учебных целей курса; формировании элементов ИКТ-компетентности учащихся.

#### Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2010.

2. Кезина Л.П., Кузнецов А.А., Кондаков А.М. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 6 октября 2009 г.

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2008.

4. Мониторинг в практике развивающего обучения. (Из опыта работы НОУ школы развивающего обучения). – Томск: Пеленг, 2002.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ СРЕДСТВАМИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Е.И. Комарова, учитель математики МБОУ СОШ № 103 г. Воронежа

Говоря о формировании устной и письменной коммуникации, остановимся на основных методах. Методы, ориентированные на устную коммуникацию: различные виды пересказа текста, доказательство теорем - монологическая речь; все формы учебного диалога; сообщения и доклады; деловые и ролевые игры; учебные исследования и учебные проекты, требующие проведения опросов; обсуждение, дискуссия, диспут.

Методы, ориентированные на письменную коммуникацию:

- написание докладов и сообщений;
- разбор решений геометрических задач.

Приведем пример, работы с задачами на готовых чертежах. Данный тип задач обучает умению грамотно рассуждать, делать правильные выводы. При выполнении задач происходит активная мыслительная деятельность обучающихся. Например, после изучения всех признаков равенства треугольников, обучающимся предлагаются задачи на готовых чертежах:

1. Пользуясь первым признаком равенства, найдите равные треугольники.

2. Выберите равные треугольники, используя второй признак равенства треугольников.

3. Выберите равные треугольники, используя третий признак равенства треугольников.

4. Можно ли утверждать, что: а)  $\angle O = \angle B$ ; б)  $\angle K = \angle S$ ; в)  $OP = EK$ ; г)  $VX = DE$ ; д)  $\angle C = \angle D$ ; е)  $\angle K = \angle L$ ; ж)  $AB = A_1B_1$ ; з)  $\angle O = \angle K$ ?

Верное выполнение обучающимися всех пунктов данной задачи позволяет определить уровень сформированности учебных действий у обучающихся. Возможно применение данного типа задач при групповой

работе или работе в парах. Еще один метод формирования коммуникативных действия и требование к отбору геометрических задач – это совместная деятельность. Одним из видов совместной деятельности является работа в парах. Пара - это работа двух обучающихся. В парной форме организационно-учебной работы осуществляется сотрудничество и товарищеская взаимопомощь. При работе в парах обучающиеся спланиваются между собой, действуя согласованно и испытывая чувство ответственности за результат совместной деятельности. Организация данной деятельности на уроке складывается из следующих компонентов:

1. Предварительная подготовка обучающихся к решению задачи.
2. Обсуждение и составление плана решения задачи.
3. Работа по решению задачи.
4. Взаимная проверка и контроль над решением задачи в паре.
5. Общая дискуссия.

Рассмотрим на примере задачи, на уроке «открытия» новых знаний по теме «Признаки параллельности прямых», можно организовать совместное обсуждение проблемы в виде «мозгового штурма». После знакомства обучающихся с понятием секущая, дается задача на обсуждение названий пар углов, образованных при пересечении секущей с параллельными прямыми. Здесь развивается умение вступать в диалог, выступать в коллективном обсуждении проблем, умение высказывать разные точки зрения, прежде чем принимать решения и делать выбор при изучении второго признака параллельности прямых. Ряд авторов отмечают, что «мозговой штурм» – это новаторский метод решения проблем, который дает максимум идей за короткий промежуток времени, модификация и комбинация как своих, так и чужих идей. Основным средством осуществления совместной деятельности обучающихся является групповая работа. Специфика групповой работы определяется подготовкой деловой игры, включающей ситуационный замысел и планирование игровой технологии.

Содержание коммуникативной деятельности обучающихся.

1. Постановка учебно-познавательной задачи, способствующей возникновению потребности в предстоящей деятельности. Определение необходимости своего участия в коммуникации, ее цели
2. Создание проблемной ситуации, формулирование проблемы. Выдвижение гипотез по поводу формулировки проблемы.
3. Постановка цели совместной учебно-познавательной деятельности (с помощью учителя) Обобщение и систематизация результатов общения.
4. Планирование своей учебно-познавательной деятельности. Обобщение и систематизация результатов общения в единый результат.

5. Поиск путей решения проблемы внутри группы на основе выполнения определенных заданий Подсказка и взаимопомощь коллегам в группе.

6. Реализация плана деятельности, усвоение основных элементов соответствующей части содержания геометрии Распределение обязанностей для решения фрагментов задачи некоторыми обучающимися; оформление результатов деятельности группы различными способами отдельными обучающимися.

7. Обсуждение выполнения заданий членами группы Взаимооценка результатов учебно-познавательной деятельности внутри группы.

8. Выступления представителей групп с отчетами по результатам работы группы Оппонирование, рецензирование результатов деятельности коллег из других групп.

9. Самооценка достигнутых результатов учебно-познавательной деятельности с позиции своих личных критериев и притязаний, с позиции объективных критериев. Устный и письменный самоанализ собственной деятельности.

10. Подведение итогов групповой работы Общая оценка деятельности групп.

Рассмотрим ещё одну форму работы с обучающимися – проект. Решение задач с предложенным планом действий, который даёт возможность объединения ребят в группы. Например, текст задачи №1: Древние египтяне установили мистическую связь между четырьмя углами в основании пирамиды. Как они обосновывали форму квадрата в основании, и какова должна быть высота пирамиды с точки зрения жрецов?

а) Выделите главные понятия для поиска.

б) Воспользуйтесь разными источниками информации.

в) Сравните мнения из разных источников.

г) Сделайте выводы.

д) Представьте информацию графически – для иллюстрации защиты.

Педагогический девиз проекта хорошо сформулировал Ф. Нейман: «Очень хорошо помогать своим ученикам и направлять их на верный путь. Но все это нужно делать очень осторожно, нужно делать так, чтобы ученик не заметил помощи и подсказки и верил, что все это он делает сам». Педагогические цели проекта: развить коммуникативные и исследовательские способности ребенка, привить навыки сотрудничества с другими людьми, развить умение сбора информации и ее отображение в сжатом виде, совершенствовать умение связно, логично и мотивированно излагать выводы.

Таким образом, теоретический анализ и примеры задач показали, что обучение будет успешным, когда идет сотрудничество учителя и обучающегося, продуктивное взаимодействие, которое побуждает обучающихся к рефлексивной деятельности.

Важно то, что теоретические методы решения научных задач содержат те этапы, которые необходимы для рационального решения многих житейских вопросов. Поэтому обучать этим методам – означает готовить обучающегося к реальной жизни.

#### Литература

1. Далингер В.А. Методика обучения учащихся стереометрии посредством решения задач. - Омск: Изд. ОмГПУ, 2001. - 365 с.
2. Дейкина А.Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения. - М.: Просвещение, 2002. - 163 с.

### **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Н.Г. Кравцова, учитель начальных классов МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

В оценке творческих характеристик исследователь имеет дело прежде всего с качеством явления. Сопоставление результатов исследования группой ученых во главе с Дж. Гилфордом и параллельно и независимо провели В. Лоуэнфельд и К. Бейттел, что позволило выявить 8 существенных критериев, пригодных для дифференцирования:

1. Умение увидеть проблему.
2. Беглость, умение увидеть в проблеме как можно больше возможных сторон и связей.
3. Гибкость как умение: понять новую точку зрения; отказаться от усвоенной точки зрения.
4. Оригинальность, отход от шаблонов.
5. Способность к перегруппировке идей и связей.
6. Способность к абстрагированию или анализу.
7. Способность к конкретизации или синтезу.
8. Ощущение стройности организации идей.

Результаты этих работ вызвали в свое время надежды, что исследователи наконец получают средства опознания творческой личности. Однако дальнейшие исследования не подтвердили их эффективности, так как способность к творчеству в целом с помощью факторного анализа исчерпывающему определению не поддается.

Гипотеза Торренса основывалась на факте, что тестовое поведение не имеет аналогии в обучающем поведении и реальной жизни, поэтому тестирование может выступать в качестве модели изучения природы творчества. Торренс ввел в разработанные им тесты следующие основные принципы: наличие неопределенного стимула; открытость задания; неоднозначность ответов; снятие жестких временных ограничений. Результаты лонгитюдных исследований показали корреляцию между тестовым поведением и достижением в реальной жизни.

В качестве критериев творческого поведения взрослых людей были выбраны: количество общественно узнаваемых творческих достижений (патенты, изобретения, книги, картины); качество творческих достижений в приложении к представлению о будущей карьере (какую карьеру вы хотите сделать); количество проявлений творческого стиля жизненных достижений, не признанных официально (организация неформальных групп, устройство своего дома). Те же критерии определялись у младших школьников в рамках школьного обучения.

Торренс определяет креативность через характеристики процесса, в ходе которого ребенок становится чувствительным к проблемам, дефициту или пробелу в знаниях, к смешению разноплановых информации, к дисгармонии элементов окружающей среды, определяет эти проблемы, ищет их решение, выдвигает предположение и гипотезы о возможных решениях, проверяет эти гипотезы. Из исследований были сделаны выводы, что дети, которые по тестам Торренса были определены как обладающие творческими способностями, в своей дальнейшей жизни действительно показали творческие достижения.

На основе использования фигурных форм теста ТТСТ (тесты Торренса) были выявлены компоненты мышления, которые способствуют проявлению творческих способностей:

1. Количество ответов и их четкость.
2. Подвижность (гибкость), степень разнообразия ответов.
3. Необычность, оригинальность или редкость ответа.
4. Тщательность разработки, степень детализации ответа.
5. Абстрактность заглавия, уровень абстракции в ответах.
6. Соппротивление к закрытию незаконченных фигур или способность оставить их открытыми.
7. Эмоциональная выразительность ответов.
8. Артикулятивность при рассказе, вставка ответов в контекст, приращение им окружения.
9. Движение или действие, показанные при ответе.
10. Экспрессивность заглавия, способность трансформировать из фигурального в вербальный и это сделать это эмоционально.



11. Синтез или комбинация, объединяющий вместе две или более фигуры и создание когерентного ответа.

12. Необычная визуализация, рассмотрение и помещение фигур в необычную визуальную перспективу.

13. Внутренняя визуализация, рассмотрение объектов изнутри.

14. Расширение и выход за рамки ожидаемого результата.

15. Юмор, сопоставление двух или более несовместимых элементов.

16. Богатство воображения, его разнообразие, жизненность, интенсивность.

17. Цветность воображения, захватывающая апеллирующая к чувствам, эмоциям.

18. Фантазия, нереальные фигуры, волшебство и сказочные персонажи, персонажи научной фантастики.

Как мы видим, в творческий процесс вовлекаются логические и различные компоненты мышления, эмоционально - чувственная сфера. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности и должны стать базой для создания единиц обучения. Иными словами, для формирования «навыков» творческого мышления требуется упражнения соответствующими «инструментами» и в соответствующей обстановке.

Торренс выделяет пять принципов, которыми должен руководствоваться учитель, чтобы поощрять творческое мышление:

1. Внимательное отношение к необычным вопросам.

2. Уважительное отношение к необычным идеям.

3. Показать детям, что их идеи имеют ценность.

4. Предоставлять удобные случаи для самостоятельного обучения и хвалить за это.

5. Предоставлять время для неоцениваемой практики или обучения.

Последний принцип требует объяснения. Внешняя оценка создает угрозу и, возможно, потребность в обороне. Поэтому детям необходим какой-то промежуток времени, в течение которого они не оцениваются. Таким образом не сдерживается свобода формирования идей.

#### Литература

1. Немов Р.С. Психология. Кн.3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. - М., 1999.

2. Зак А.З. Занимательные задачи для развития мышления. // Начальная школа. - 1985. - №5.

3. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности // Начальная школа. - 1994. - №11.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Е.Н. Куцова, учитель математики МБОУ СОШ № 93 г. Воронежа

Необходимость формирования коммуникативных УУД в средней школе обусловлена требованиями ФГОС СОО. В образовательных учреждениях активно применяются разнообразные средства формирования коммуникативных УУД. В качестве средства, направленного на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, выделена геометрическая задача. Решение данных задач требует создание педагогической ситуации, стимулирующей самостоятельное открытие обучающимися математических фактов, их доказательств. Коммуникативные универсальные учебные действия обладают значительным потенциалом для саморазвития обучающихся, который проявляется в обучающем, развивающем, воспитательном, социальном аспекте.

Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий у обучающихся зависит от взаимодействия с одноклассниками и учителем, в процессе решения геометрических задач. Критерием эффективности выступают: совместная деятельность, способность строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, взаимный контроль и взаимопомощь, эмоциональные отношения к совместной деятельности. В связи с этим, обосновано формирование коммуникативных УУД на различных этапах решения геометрических задач у обучающихся

Для того чтобы выделить требования к геометрическим задачам, которые используются в процессе обучения геометрии обучающихся 7-х классов, рассмотрим возрастные и психологические особенности данной группы школьников. Возраст обучающихся 7-х классов совпадает с подростковым периодом в возрасте от 13-14 лет. Данный период часто называют: «переходным», «трудным», «переломным», что отражает его особое положение в жизни ребенка. В данных эпитетах зафиксирована важность и сложность происходящих в этом возрасте процессов развития, связанных с переходом от детства к взрослости. На данном периоде развития обучающихся выделяют:

- возросшую самостоятельность;
- разнообразные и содержательные отношения с взрослыми и сверстниками;
- расширение сферы деятельности;
- формирование осознанного стремления применять свои возможности и проявить себя.

Между тем необходимо учитывать возрастные особенности данного возраста такие как: снижение продуктивности в учебе; стремление к новым формам взаимоотношения с взрослыми, повышенные требования уважения к собственной личности; расширение собственных прав, в стремлении высвободиться из-под контроля. Эти особенности необходимо учитывать при организации процесса решения геометрических задач, при установлении взаимодействия между учителем и обучающимся.

При формировании коммуникативных учебных действий в использовании на уроке монолога и диалога при решении геометрических задач есть общее, но на уроке диалог представляет для обучающихся больше трудностей, чем монолог. Безусловно, многое зависит от особенностей ситуации, психологических особенностей личности обучающихся, множества других факторов, но объективные трудности овладения диалогической речью обусловлены характеристиками диалога. Можно выделить следующие характеристики диалога:

1. Реактивность – спонтанная реакция на реплику партнера, умение реализовывать речевые функции с помощью различных речевых и языковых средств.

2. Ситуативность. Будь то монолог или диалог, именно ситуация определяет мотив говорения, который, в свою очередь, является источником порождения речи. Ситуативность составляет суть и предопределяет логику данной формы общения.

Умение лаконично и грамотно излагать свои мысли - одно из главных требований современной жизни и Стандарта. Одна из первых и важных характеристик монолога - целенаправленность. Перед произношением монолога в реальной жизни человек осознает, зачем он это делает и произносит его только в том случае, если действительно считает это необходимым.

На уроке также необходимо создавать речевую ситуацию, чтобы монолог был целенаправленным.

Характеристики монолога: целенаправленность; непрерывность; логичность; смысловая законченность; самостоятельность; выразительность. Ключевая роль в формировании этого учебного действия принадлежит учителю. Учитель должен:

1. Проанализировать услышанное.

2. Исправить все недочеты.

3. Оказать помощь в выборе правильных слов и терминов. Обучающийся должен знать, какие требования предъявляются к речи: грамотность (научность) речи, ясность и точность, чистота речи (избегать слов-паразитов), выразительность и богатство языка.

Для того чтобы грамотно выражать свои мысли, интерпретировать чье-либо устное или письменное высказывания, безусловно, необходима работа с текстом.

При работе с текстом задач происходит обучение сравнению, умение логически мыслить, овладение богатством точной и выразительной устной и письменной речи.

#### Литература

1. Епишева О.Б. и др. Интеграция инновационных подходов к обучению в математическом образовании: вопросы теории и практики: Коллективная монография / Под ред. О.Б. Епишевой. - Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. - 200 с.

### **ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧЕВЫХ ФУНКЦИЙ У РЕБЕНКА С РАС**

Н.А. Лаврентьева, МБОУ СОШ №3, Ю.В. Альмукова, МБОУ СОШ №90,  
учителя-логопеды г. Воронежа

Глубина аутистических расстройств не позволяет сразу приступить к развитию понимания ребенком обращенной к нему речи и его активной речи. До начала работы над речевой функцией необходим предварительный этап.

#### 1. Предварительный этап работы.

- Установление эмоционального контакта. Этот длительный период. Первым включается в работу психолог. Он устанавливает эмоциональный контакт с ребенком, развивает его способности к контакту и первоначальные навыки социального взаимодействия. Когда уровень взаимодействия с окружением у ребенка развивается настолько, что становится возможным включение в работу еще одного специалиста. Этим специалистом становится учитель-логопед, который первоначально присутствует на занятиях психолога, а затем тоже включается во взаимодействие с ребенком.

- Формирование первичных учебных навыков. Логопед и психолог продолжают развитие навыка взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной, учебной ситуации, формируют его «учебное поведение». Оба специалиста воспитывают умение работать за столом, подбирают для этого материалы и сами задания в соответствии с интересами и пристрастиями ребенка, используют эмоционально-смысловой комментарий, который по возможности должен быть сюжетным, сопровождаться рисованием.

## 2. Этап обучения понимания речи.

Перед тем, как начать обучение, надо проанализировать весь спектр речевых навыков, имеющихся у ребенка. Обучение начинают с наиболее простых для него навыков – степень сложности определяется индивидуально. Развитие экспрессивной стороны речи и понимания у говорящих детей должны идти параллельно и равномерно.

Необходимыми предпосылками начала обучения являются частичная сформированность «учебного поведения», выполнение простых инструкций (в том числе, «Дай» и «Покажи»). Эти инструкции понадобятся для обучения пониманию названий предметов.

Разработаны следующие программы обучения:

- выполнение инструкции «Дай»;
- выполнение инструкции «Покажи».

Все слова, пониманию которых ребенок научился в учебной, несколько искусственной ситуации, должны употребляться в контексте повседневной жизни ребенка. Процесс переноса (или генерализации) навыка должен быть продуман так же тщательно, как и процесс обучения. Формирование навыков, касающихся понимания названий действий. Обучение выполнению инструкций:

- а) на простые движения;
- б) с предметами;
- в) обучение пониманию действий по фотографиям (картинкам).

## 3. Этап обучения экспрессивной речи.

После того, когда начальные навыки понимания речи сформированы, начинают обучение экспрессивной речи. Формирование навыков экспрессивной речи в поведенческой терапии начинают с обучения навыку подражания звукам и артикуляционным движениям.

Сначала повторяют самые простые звуки, затем их более сложные сочетания. Если имеются нарушения в строении речевого аппарата (некоторые из них – вторичны – вследствие многолетнего молчания), полезна артикуляционная гимнастика, позволяющая работать над подвижностью языка, речевым дыханием, развитием произвольного контроля за положением артикуляционного аппарата и т.д. Из отработанных звуков в дальнейшем формируют первые слова.

1) Обучение использовать указательный жест для выражения своего желания.

2) Когда ребенок показывает на желаемый предмет, его учат произносить название этого предмета. Обучение можно производить и в естественной ситуации, и в учебной. Со временем ребенка можно научить произносить слово без указательного жеста или отвечать на вопрос «Что ты хочешь?».

3) Обучение словам, выражающим просьбу, следует начинать как можно раньше. Как только произносительные возможности ребенка позволяют ему сказать: «Дай», «Помоги», «Открой» и т.п., надо приступать к обучению. Учить употреблять эти слова лучше в естественных ситуациях.

4) Даже если устная речь ребенка сводится к отдельным вокализациям, его необходимо учить выражать согласие или несогласие с чем-либо.

Важно отметить, что при обучении речевым навыкам (как и любым другим) ни в коем случае нельзя останавливаться на том, что уже достигнуто. Всегда есть опасность того, что ребенок, освоив тот или иной навык (например, называние предметов), не продвинется дальше в своем речевом развитии. Как только навык сформирован, перенесен в повседневную речь, надо двигаться, думая, чему и как нужно учить ребенка, какие навыки нужны ему для будущего.

#### 4. Дальнейшее развитие речи.

В связи с тем, что поведенческая терапия предполагает индивидуальное построение коррекционной работы, а также в связи с ее социальной направленностью, в каждом конкретном случае навыки, которым обучают ребенка, будут отличаться друг от друга (и по содержанию, и по способу обучения). Приведем несколько программ по формированию различных речевых навыков:

Функциональное значение предметов.

Обучение отвечать на вопросы о себе.

Обучение пониманию признаков предметов (цвета, размера и т.п.).

Обучение отвечать на вопрос «Где?».

Работа над увеличением числа спонтанных высказываний.

Нарушения звукопроизношения у детей с РАС связаны с малой речевой практикой и недостаточной психической активностью, с недоразвитием фонематического слуха или другой неврологической патологией.

Однако торопиться с исправлением дефектов звукопроизношения не следует, так как сосредоточение не на смысловой, а на технической стороне речи может затормозить развитие коммуникативной функции.

#### Литература

1. Дети и подростки с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлиннг, Р.К. Ульянова, Т.И. Морозова. - М.: Теревинф, 2016.

2. Додзина О.Б. Отражение особенностей взаимодействия с предметным и социальным миром в лексическом развитии детей с аутизмом: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 (защита 18.01.07) – М., 2007. - 24 с.

## **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФГОС НОО И ООО**

А.И. Лазарева, учитель химии, биологии;  
А.Р. Цыганков, учитель начальных классов, МКОУ «Добринская СОШ»  
Лискинского района Воронежской области

Преемственность - это связь между явлениями в процессе развития, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению. В образовании преемственность - это система связей, обеспечивающая взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания с целью создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах развития ребенка. Таким образом, преемственность - это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса. Преемственность между начальным и основным общим звеньями образования рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка. Преемственность предполагает принятие общих для всех ступеней основной идеи, содержания образования, методов, организационных форм обучения и воспитания, методики определения результативности.

Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы может стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования - формирование умения учиться. Именно поэтому сегодня наиболее перспективным путем признано формирование у школьников УУД, призванных помочь решить задачи быстрого и качественного обучения. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. И более узком (психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Преемственность при переходе от начального к общему образованию должна быть показана на уровне: целей и задач; содержания образования; организационных форм; планируемых результатов. ФГОС предусматривает формирование основ учебной деятельности ребёнка - систему

учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, их готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности учения с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми. Основное же общее образование должно обеспечивать личностное самоопределение учащихся: формирование нравственной, мировоззренческой и гражданской позиции, профессиональный выбор, выявление творческих способностей учащихся, развитие способностей самостоятельного решения проблем в различных видах и сферах деятельности. Исходя из того, что в подростковом возрасте ведущей становится деятельность межличностного общения, приоритетное значение в развитии УУД в этот период приобретают коммуникативные учебные действия. В этом смысле задача начальной школы «учить ученика учиться» должна быть трансформирована в новую задачу для основной школы - «учить ученика учиться в общении». А это значит, что должна быть осуществлена преемственность приоритетной цели школьного образования, её развитие. ФГОС также предусматривает преемственность требований к результатам обучающихся начального и основного общего образования.

Требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Новые образовательные стандарты - это переход от освоения обязательного минимума содержания образования к достижению индивидуального максимума результатов. Ведущие принципы ФГОС - принципы преемственности и развития. Стандарт для каждой ступени общего образования содержит личностный ориентир - портрет выпускника соответствующего уровня.

Позиции, характеризующие ученика основной школы, - это преемственная, но углубленная и дополненная версия характеристики выпускника начальной школы.

При практической реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования вопросу преемственности стандартов необходимо уделить особое внимание:

- использованию и совершенствованию методик образовательного процесса и образовательных технологий; (методологической основой требований стандарта является системно-деятельностный подход, когда предполагается самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе);



- разработке и утверждению образовательных программ и учебных планов; (изменяется структура современного урока. (технологическая карта урока);

- определению списка учебников в соответствии с утвержденными федеральными перечнями учебников, рекомендованных или допущенных к использованию в образовательном процессе в имеющих государственную аккредитацию и реализующих образовательные программы общего образования образовательных учреждениях, а также учебных пособий, допущенных к использованию в образовательном процессе в таких образовательных учреждениях.

*Вывод.* Преемственность - это двухсторонний процесс. С одной стороны - начальная ступень, которая формирует те знания, умения и навыки, которые необходимы для дальнейшего обучения в основной школе. Одна из главных ее задач - заложить потенциал обогащенного развития личности ребенка. С другой стороны - основная школа, которая развивает (а не игнорирует) накопленный в начальной школе потенциал.

В заключение хочется сказать: «Гарантией успешной реализации цели образования, согласно новому стандарту, могут стать новое сознание, новая позиция, новое отношение к педагогической деятельности».

Есть большая вероятность, что при наличии новых образовательных стандартов, мы сможем обеспечить орлиный полет одаренного математика и стремительный заплыв в океане гуманитарных знаний утенку, который со временем может преобразиться в прекрасного белого лебедя филологии.

### **ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – ОДНА ИЗ НАИБОЛЕЕ РАСПРОСТРАНЕННЫХ ФОРМ ПСИХИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ**

Г.А. Леденева, учитель начальных классов КОУ ВО «ЦЛПДО»  
Воронежской области

За последние 20 лет число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, возросло в 2,5 раза, достигнув более 30 %. По данным медицинской статистики, ухудшение состояния здоровья учащихся за 11 лет обучения в школе становится одной из причин их адаптации к возросшим школьным нагрузкам. У ослабленного ребенка такой напряженный режим школьной жизни приводит к резкому ухудшению соматического и психоневрологического здоровья.

Термин «задержка» подчеркивает временный характер нарушения, то есть уровень психофизического развития в целом может не соответствовать паспортному возрасту ребенка.

Особенности обучения детей с ЗПР в значительной степени обусловлены тем, насколько ученики усваивают навыки учебной деятельности на подготовительном этапе. Практика показывает, что целесообразнее начинать предупреждение возможных сложностей в обучении и школьной адаптации детей ещё в условиях дошкольных учреждений. В них коррекционная работа представлена диагностико-консультативным, лечебно-оздоровительным и коррекционно-развивающим направлениями. Специалисты-дефектологи или логопеды ведут коррекционно-развивающую работу с детьми-дошкольниками и их семьями.

Трудности, возникающие в обучении детей с ЗПР в начальной школе, напрямую связаны с характерными признаками задержки психического развития ребёнка:

- уровень психического развития не соответствует возрасту;
- уровень развития интеллекта не соответствует возрасту;
- уровень работоспособности снижен;
- внимание неустойчиво, имеет низкую концентрацию и распределяемость;
- восприятие имеет низкий уровень: недостаточность, фрагментарность, ограниченность объёма;
- память отличается малым объёмом, непрочностью и низкой продуктивностью произвольной памяти;
- уровень развития речи снижен;
- физические и моторные особенности (выражаются в более низком весе и росте по сравнению со сверстниками, затруднении в координации движений, недостатки мелкой моторики);
- высшая форма игровой деятельности не сформирована.

Вследствие того, что дети с ЗПР не достигли уровня развития, необходимого для перехода к учебной деятельности, они не усваивают знания, предусмотренные программой массовой школы.

Поскольку ученикам свойственен низкий уровень самоконтроля, они не умеют планировать и осуществлять целенаправленные усилия, ведущие к достижению поставленной цели, что проявляется в невыполнении школьных заданий, отставании в усвоении учебного материала.

Многие из выделенных выше недостатков свойственны моим ученикам. Приведём несколько примеров. Александра А. При поступлении в школу у девочки была слабо развита моторика кистей и пальцев рук. Это отклонения от линии письма, ошибки и неточности в написании букв, их размера, плохой почерк. Ее речь отличалась отсутствием логики, бессвязностью, ясности, выразительности.

Беден словарный запас и недостаточно развит фонематический слух. Руслан И. Рассеянный, забывчивый, с очень неустойчивой успеваемостью. Усталость возникает уже на первом уроке. Он с трудом понимает объяснения учителя, жалуется на головные боли. Утомление у мальчика выражается в сниженной работоспособности, замедленном темпе деятельности. Руслан плаксив, небрежен в работе, отвлекается на любой внешний раздражитель. Он всегда готовит дома уроки, но в классе при ответе теряется, молчит, как будто совсем не учил урока. Все эти особенности вызывают большие затруднения в обучении таких детей. Однако главная гуманистическая цель коррекционной педагогики в том и заключается, чтобы помочь особым детям достичь максимально возможного для них уровня развития. Большой опыт обучения таких детей позволяет сделать вывод, что своевременное обучение детей в специальном коррекционном классе способствует преодолению многих недостатков и помогает им усвоить программу обучения начальной школы.

#### Литература

1. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1982. – 127 с.
2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – М.: Речь, 2001. – 220 с.
3. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 354-388.
4. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева – М.: Медицина, 1959. - Т.2. – 400 с.

### **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОМ И ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

П.Ю. Медведев, учитель истории и обществознания, И.А. Медведева, учитель начальных классов МКОУ «Дракинская СОШ» Лискинского района Воронежской области

В рамках когнитивного компонента у обучающихся в основном общем образовании должны быть сформированы историко-географический образ, включая представление о территории и границах России, её географических особенностях; знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций образ социально-политического

устройства - представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников; знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений; знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России; освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия; ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали; основы социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями; экологическое сознание, признание высокой ценности жизни во всех её проявлениях; знание основных принципов и правил отношения к природе; знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

В рамках ценностного и эмоционального компонентов будут сформированы: гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну; уважение к истории, культурным и историческим памятникам; эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; уважение к другим народам России и мира и принятие их, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение к личности и её достоинству, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; уважение к ценностям семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании; позитивная моральная самооценка и моральные чувства - чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

В рамках деятельностного (поведенческого) компонента будут сформированы: готовность и способность к участию в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодёжных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях); готовность и способность к выполнению норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика; умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты; готовность и способность к выполнению моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности; потребность в участии в общественной жизни ближайшего социального окружения, общественно полезной деятельности; умение

строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; устойчивый познавательный интерес и становление смыслообразующей функции познавательного мотива; готовность к выбору профильного образования.

Выпускник получит возможность для формирования: выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации и интереса к учению; готовности к самообразованию и самовоспитанию; адекватной позитивной самооценки и Я-концепции; компетентности в реализации основ гражданской идентичности в поступках и деятельности; морального сознания на конвенциональном уровне, способности к решению моральных дилемм на основе учёта позиций участников дилеммы, ориентации на их мотивы и чувства; устойчивое следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям; эмпатии как осознанного понимания и сопереживания чувствам других, выражающейся в поступках, направленных на помощь и обеспечение благополучия.

#### Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2010.

2. Кезина Л.П., Кузнецов А.А., Кондаков А.М. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. (6 октября 2009 г.)

### **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Ю.В. Мезенцева, учитель английского языка, МБОУ СОШ № 93 г. Воронежа

Образовательная технология - это комплекс методов, правил и педагогических приемов, которые воздействуют на обучение, развитие и воспитание детей школьного возраста. Современные образовательные технологии на уроках английского языка представляют четко сформулированный процесс взаимодействия педагога и ученика, необходимый для достижения определенной цели. Прежде чем выбрать технологию, следует обозначить требования, которым она должна соответствовать. Современные технологии обучения английскому языку должны содержать такие признаки системы, как логичность построения процесса, целостность и взаимосвязь отдельных частей. Любая технология обязана состоять из научной концепции, которая содержит обоснование достижения образовательных целей с психологической и социально-педагогической

стороны. Технология должна гарантировать результат, который соответствует образовательным стандартам. Технология должна предусматривать возможность варьироваться в зависимости от комфорта и взаимодействия студентов с преподавателем. Выбранная технология всегда имеет перспективу дальнейшего развития или преобразования. Любая технология должна быть понятна, чтобы ее могли применять разные педагоги и студенты в других учебных заведениях.

Перечислим типы современных образовательных технологий.

1. Коммуникативная - предназначена для формирования навыков коммуникативной компетентности. Данные современные технологии на уроках английского языка необходимы ученикам для адаптации к формам и моделям коммуникации в современных культурах.

2. Дифференцированная технология - познание предмета осуществляется с учетом их личных интересов, навыков и сильных сторон. В основе развития потенциала лежит поощрение, а также применение диагностических тестов.

3. Модульная технология - предусматривает, что современный английский урок, а также его содержание (автономные модули, подразделы) интегрируются в один общий курс.

4. Информационно-коммуникативные технологии - предусматривает повышение практической направленности урока, а также увеличение познавательной активности путем повышения интенсивности самостоятельной работы учеников.

5. Технология применение ПО - является подвидом ИКТ. Такие технологии обучения английскому языку в школе эффективно дополняют процесс обучения перевода текстов.

Данная технология характеризуется применением компьютерных программ, которые интенсифицируют самостоятельную деятельность учеников. Это способствует развитию навыков грамматики, лексики и машинного перевода.

6. Интернет-технологии - открывают различные возможности и доступы для нахождения информации, создания отдельных проектов и исследований.

7. Современные технологии в обучении английскому языку на основе индивидуального обучения - реализует лично-ориентированный метод обучения, что учитывает интересы и особенности учеников.

8. Технология тестирования - основывается на контроле усвоения материала учащимися в пределах курса. Данные технологии обучения на уроках английского языка позволяют педагогу определить сильные и слабые стороны учеников, а также выявить недостатки в своей программе.

Международные экзамены по английскому языку проходят в соответствии с современными технологиями тестирования.

9. Проектная технология - характеризуется созданием модели социального взаимодействия между учениками. Данная методика способствует формированию межпредметных связей, которые улучшают общую успеваемость учеников.

10. Технология, базирующаяся на сотрудничестве, - эксплуатирует идею совместного обучения. При этом отдельная роль отводится как личной, так и коллективной ответственности за достижение обозначенных целей.

11. Игровая технология - основывается на раскрытии потенциала и развитии творческого мышления учащихся во время совместного рассмотрения и решения поставленных задач. К примеру, применяя популярную игру «Испорченный телефон», ученики развивают навык последовательного или синхронного перевода.

12. Технология развития критического мышления - предназначена для развития в ученике разносторонней персоны, которая может критически и с вниманием относиться к полученной информации. Данная технология становится крайне актуальной при литературном переводе художественных произведений, стихотворений и т.д.

#### Литература

1. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pyzsNXwxAg0>

2. [Электронный ресурс] URL: <https://angliyskiyazik.ru/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-na-urokah-angliyskogo-yazyka/>

### **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В.Ф. Микулина, С.В. Ключникова, учителя начальных классов  
МБОУ гимназия №10 г. Воронежа

В начале века были сделаны первые попытки экспериментального исследования умственного развития детей. Министерство просвещения Франции заказало известному психологу А. Бине разработку методики отбора детей в специальные школы. И уже с 1908 начинается тестовое обследование ребенка, появляются измерительные шкалы умственного развития. А. Бине создал метод стандартизированных задач для каждого возраста. Несколько позже американский психолог Л. Термен предложил формулу для измерения коэффициента интеллекта.

Казалось, что детская психология вышла на новый путь развития - психические способности с помощью специальных задач могут быть воспроизведены и измерены. Но надежды эти не оправдались. Скоро стало ясно, что в ситуации обследования неизвестно, какая из психических способностей исследуется с помощью тестов. В 30-е годы советский психолог В.И. Аснин подчеркивал, что условием надежности психологического эксперимента служит не средний уровень решения задачи, а то, как принимает задачу ребенок, какую задачу он решает. Кроме того, коэффициент интеллекта долгое время рассматривался психологами как показатель наследственной одаренности, который остается неизменным на протяжении всей жизни человека. К настоящему времени представление о постоянном коэффициенте интеллекта сильно поколеблено, и в научной психологии им практически не пользуются.

С помощью метода тестов в детской психологии проведено очень много исследований, но они постоянно подвергаются критике за то, что в них всегда представлен усредненный ребенок как абстрактный носитель психологических свойств, характерных для большей части популяции соответствующего возраста, выявленных с помощью метода «поперечных» срезов. При таком измерении процесс развития выглядит как равномерно возрастающая прямая линия, где все качественные новообразования скрыты.

Заметив недостатки метода срезов для изучения процесса развития, исследователи дополнили его методом лонгитюдинального («продольного») изучения одних и тех же детей на протяжении длительного времени. Это дало некоторое преимущество - появилась возможность вычислить индивидуальную кривую развития каждого ребенка и установить, соответствует ли его развитие возрастной норме или же оно выше или ниже среднего уровня. Лонгитюдинальный метод позволил обнаружить на кривой развития переломные точки, в которых происходят резкие качественные сдвиги. Однако, и этот метод не свободен от недостатков. Получив две точки на кривой развития все равно нельзя ответить на вопрос, что же между ними происходит. Этот метод также не дает возможности проникнуть за феномены, понять механизм психических явлений. Факты, добытые этим методом, могут быть объяснены различными гипотезами. Отсутствует необходимая точность в их интерпретации. Таким образом, при всех тонкостях экспериментальной методики, которые обеспечивают надежность эксперимента, стратегия констатации не дает ответа на главный вопрос: что происходит между двумя точками на кривой развития? На этот вопрос может ответить только стратегия экспериментального формирования психических явлений. Метод, названный Л.С. Выготским экспериментально-генетическим методом, позволяет



выявить качественные особенности развития высших психических функций. Стратегия формирования психических процессов приобрела в конце концов большое распространение в советской психологии. Сегодня существует несколько идей осуществления этой стратегии, которые в сжатом виде можно представить следующим образом:

1. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского, согласно которой интерпсихическое становится интрапсихическим. Генезис высших психических функций связан с употреблением знака двумя людьми в процессе их общения, без выполнения этой роли знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

2. Теория деятельности А.Н. Леонтьева: всякая деятельность выступает как сознательное действие, затем как операция и по мере формирования становится функцией. Движение осуществляется здесь сверху вниз - от деятельности к функции.

3. Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина: формирование психических функций происходит на основе предметного действия и идет от материального выполнения действия, а затем через его речевую форму переходит в умственный план. Это наиболее развитая концепция формирования. Однако, все, что получено с ее помощью, выступает как лабораторный эксперимент. Как же соотносятся данные лабораторного эксперимента с реальным онтогенезом? Проблема соотношения экспериментального генеза с реальным генезом - одна из самых серьезных и до сих пор нерешенных. На ее значение для детской психологии указывали А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин. Определенная слабость стратегии формирования состоит в том, что она до сих пор применялась лишь к формированию познавательной сферы личности, а эмоционально-волевые процессы и потребности оставались вне экспериментального исследования.

4. Концепция учебной деятельности - исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не в лабораторных условиях, а в реальной жизни - путем создания экспериментальных школ.

5. Теория «первоначального очеловечивания» И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой намечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей. Стратегия формирования психических процессов одно из достижений советской детской психологии. Это наиболее адекватная стратегия для современного понимания предмета детской психологии. Благодаря стратегии формирования психических процессов удается проникнуть в суть психического развития ребенка. Но это не означает, что другими методами исследования можно пренебречь. Любая наука идет от феномена к раскрытию его природы.

## Литература

1. Карпович Т.Н. Павлова И.М. Проблемы изучения и развития интеллектуальных способностей личности в психологии // Материалы международного научно-практического семинара. - Минск, 1989.

2. Лейтес Н. Бывают выдающиеся дети... // Семья и школа. – 1990. - №3.

3. Лейтес Н. Возрастная одаренность. // Семья и школа. – 1990. - №9.

## **ДЕТСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Л.В. Овчарова, И.Н. Алёшина, учителя начальных классов  
МКОУ Петропавловская СОШ Воронежской области

Один из составляющих вопросов развития творческой активности младших школьников - понятие детства как предмета психологического исследования. Сегодня любой образованный человек на вопрос о том, что такое детство, ответит, что детство - это период усиленного развития, изменения и обучения. Но только психологи понимают, что это период парадоксов и противоречий, без которых невозможно представить себе процесс развития. Д.Б. Эльконин говорил, что парадоксы в детской психологии - это загадки развития, которые ученым еще предстоит разгадать.

Свои лекции в Московском университете Д.Б. Эльконин неизменно начинал с характеристики двух основных парадоксов детского развития, заключающих в себе необходимость исторического подхода к пониманию детства. Рассмотрим их. Человек, появляясь на свет, наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. По физиологическому строению, организации нервной системы, по типам деятельности и способам ее регуляции человек - наиболее совершенное существо в природе. Однако по состоянию в момент рождения в эволюционном ряду заметно падение совершенства - у ребенка отсутствуют какие-либо готовые формы поведения. Как правило, чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство, тем беспомощнее это существо при рождении.

В ходе истории непрерывно росло обогащение материальной и духовной культуры человечества. За тысячелетия человеческий опыт увеличился во много тысяч раз. Но за это же время новорожденный ребенок практически не изменился. Опираясь на данные антропологов об ана-

томо-морфологическом сходстве кроманьонца и современного европейца, можно предположить, что новорожденный современного человека ни в чем существенном не отличается от новорожденного, жившего десятки тысяч лет назад. Как же получается, что при сходных природных предпосылках уровень психического развития, которого достигает ребенок на каждом историческом этапе развития общества, не одинаковый? Детство - период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом человеческого общества. При этом продолжительность детства в первобытном обществе не равна продолжительности детства в эпоху Средневековья или в наши дни.

Этапы детства человека - продукт истории, и они столь же подвержены изменению, как и тысячи лет назад. Поэтому нельзя изучать детство ребенка и законы его становления вне развития человеческого общества и законов, определяющих его развитие. Проблема истории детства - одна из наиболее трудных в современной детской психологии, так как в этой области невозможно проводить ни наблюдение, ни эксперимент. Ход психического развития ребенка, согласно Л.С. Выготскому, не подчиняется вечным законам природы, законам созревания организма. Ход детского развития в классовом обществе, считал он, «имеет совершенно определённый классовый смысл».

Именно поэтому, он подчеркивал, что нет вечно детского, а существует лишь исторически детское. Исторически понятие детства связывается не с биологическим состоянием незрелости, а с определенным социальным статусом, с кругом прав и обязанностей, присущих этому периоду жизни, с набором доступных для него видов и форм деятельности.

Много интересных фактов было собрано для подтверждения этой идеи французским демографом и историком Филиппом Ариесом. Благодаря его работам интерес к истории детства в зарубежной психологии значительно возрос, а его исследования признаны классическими. Открытие детства позволило описать полный цикл человеческой жизни.

Для характеристики возрастных периодов жизни в научных сочинениях XVI-XVII веков использовалась терминология, которая до сих пор употребляется в научной и разговорной речи: детство, отрочество, юность, молодость, зрелость, старость, глубокая старость. Но современное значение этих слов не соответствует их первоначальному смыслу. В старину периоды жизни соотносились с четырьмя временами года, с семью планетами, с двенадцатью знаками зодиака. Совпадение чисел воспринималось как один из показателей фундаментального единства Природы. Дифференциация возрастов человеческой жизни и в том числе - детства, по мнению Ф. Ариеса, формируется под влиянием социальных

институтов, то есть новых форм общественной жизни, порожаемых развитием общества. Стремление «нарядить» детей, «баловать» и «нежить» их могло появиться только в семье. Однако такой подход к детям как к «очаровательным игрушкам» не мог долго оставаться неизменным.

Развитие общества привело к дальнейшему изменению отношения к детям. Возникла новая концепция детства. Для педагогов XVII века любовь к детям выражалась уже не в баловании и увеселении их, а в психологическом интересе к воспитанию и обучению. Для того чтобы исправить поведение ребенка, прежде всего, необходимо понять его, и научные тексты конца XVI и XVII веков полны комментариев относительно детской психологии.

Отметим, что глубокие педагогические идеи, советы и рекомендации содержатся и в произведениях русских авторов XVI-XVII веков. Концепция рационального воспитания, основанного на строгой дисциплине, проникает в семейную жизнь в XVIII веке. Внимание родителей начинают привлекать все стороны детской жизни. Но функцию организованной подготовки детей к взрослой жизни принимает на себя не семья, а специальное общественное учреждение - школа, призванная воспитывать квалифицированных работников и примерных граждан.

Именно школа, по мнению Ф. Ариеса, вывела детство за пределы первых 2-4 лет материнского, родительского воспитания в семье. Школа, благодаря своей регулярной, упорядоченной структуре способствовала дальнейшей дифференциации того периода жизни, который обозначается общим словом «детство».

Универсальной мерой, задающей новую разметку детства, стал класс. Ребенок вступает в новый возраст каждый год, как только меняет класс. В прошлом жизнь ребенка и детство не подразделялись на такие тонкие слои.

Класс стал поэтому определяющим фактором в процессе дифференциации возрастов внутри самого детства и отрочества. Согласно концепции Ф. Ариеса, понятие детства и отрочества связано со школой и классной организацией школы как теми специальными структурами, которые были созданы обществом для того, чтобы дать детям необходимую подготовку для социальной жизни и профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Выгодский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Книга для учителя. - М., 1991.
2. Бурдыко Н.А. Проблемы психологии развития и дифференциальной психологии. - Минск, 1997.
3. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность. Сб. науч. тр. – Свердловск: СИПИ, 1990.

## **ВЛИЯНИЕ УМСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИХ ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ**

О.В. Острякова, учитель начальных классов МБОУ СОШ №93 г. Воронеж

Развитие творческой активности младших школьников - один из самых актуальных в психологии и педагогике сегодня. Это вопрос о развитии умственных способностей человека, об его одаренности. И самое главное - какое влияние на эти способности оказывает развитие творческого потенциала ребенка, каким образом психологически правильно развивая воображение, обогащая духовный и культурный уровень можно достичь качественного улучшения процессов воображения. Часто на наши суждения об образовании влияет расхожее мнение: там хорошо, где нас нет. Мол, у нас в обычной школе с детьми, обладающими исключительными способностями, работать не умеют, а вот в американских школах - с их материальной и технической базой и высокой оплатой труда учителей...

Однако не стоит думать, что в Америке школы больше приспособлены для работы с одаренными детьми, чем наши. В значительной степени это можно объяснить общими для многих развитых стран издержками массового образования, по определению ориентированного на среднего учащегося. Поэтому и сами американцы нередко выражают недовольство тем, что дети, чьи способности не укладываются в средние рамки, чувствуют себя в стандартной школе некомфортно.

В этом виновато в том числе и несовершенство большинства учебных программ, которые не учитывают возможности одаренных детей. Они нуждаются в более гибких программах, которые позволили бы им осваивать материал в наиболее оптимальном для них темпе. Американский исследователь Эрнест Л. Бойер говорит, что дети с исключительными способностями часто вынуждены топтаться на одном месте вместе со всем классом, опасно не только чувством неудовлетворенности и обособленности, которое они испытывают. Привыкнув работать вполсилы, одаренный ученик впоследствии может столкнуться с тем, что он не готов к напряженной учебе в старших классах.

В мире широко известен феномен экономического развития таких стран как Япония, Южная Корея, Тайвань. У названных стран территория сравнительно небольшая и природные ресурсы весьма ограниченные. Но все, анализирувавшие данный феномен, неизменно указывают на огромное значение умелого, в высшей степени рационального использования интеллектуальных ресурсов, постановку системы образования во всех

звеньях и очень серьезное внимание к той сравнительно небольшой части подрастающего поколения, которых принято называть способными и одаренными детьми. К сожалению, в нашей стране экономические и социальные неурядицы отодвинули эту проблему на второй план. Но в последние годы внимание к развитию интеллектуального потенциала страны заметно повысилось.

В современной литературе появляется все больше статей, публикаций, так или иначе затрагивающих эту тему. Правда, все они всего лишь капля в море психологических проблем, проявляющихся у учителей и родителей одаренных детей в наше время, когда информация меняется каждые пять лет, а порой и чаще. Более 20 лет назад, когда в основе учебных программ школ лежали минимальные стандарты и учительский опыт, программы для одаренных и талантливых школьников считались просто экспериментом в процессе обучения детей. Но постепенно новые подходы к обучению талантливых детей, апробированные в ходе экспериментов, стали занимать определенное место и в расписаниях самых обычных школ. Эти подходы можно условно разделить на несколько групп.

Первая подразумевает создание школ для талантливых детей по месту жительства, летние программы (типа гувернерских школ), а также академический проект «Поиск талантов». Все они развивались в образовательных учреждениях в качестве альтернативных учебных программ в рамках поиска интересных подходов к расписанию. Вторая группа - это авторские программы для одаренных детей, созданные самими педагогами. Наконец, третья группа - национальные программы (одна из них называется «Решение проблем будущего»). Нынешним школьникам приходится вмещать столько в свою память, что порой их молодая неустойчивая психика не выдерживает таких нагрузок. Отсюда эмоциональные срывы, подавленность. Тут уже не приходится говорить о развитии творческого потенциала, требующего бережного, вдумчивого отношения, происходит непрерывная гонка за количеством и качеством знаний.

Актуальность проблемы развития творческих способностей привела к тому, что проявилось достаточно много коррекционных программ, направленных на их развитие в дошкольном возрасте. Очевидно, что с точки зрения их эффективности одни программы будут более, другие менее эффективными. Было произведено исследование влияния одной из таких программ на развитие творческого воображения, целью которой являлось выявление влияния коррекционной программы на развитие творческих способностей в младшем школьном возрасте. Объектом исследования выступили дети вторых классов средней школы (контрольная и экспериментальная группы).

Предметом исследования являлись творческие способности младших школьников экспериментальной и контрольной групп. Была выдвинута гипотеза, что специально организованная коррекционная программа будет способствовать развитию творческих способностей у детей. По завершении экспериментальной программы была выявлена несомненная тенденция роста творческой активности именно в экспериментальной группе, что, в целом, позволяет нам говорить, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, и, можно говорить о том, что проведенная коррекционная программа интенсифицирует рост творческой активности воображения у младших школьников.

Анализ существующих педагогических технологий убеждает, что традиционными методами обучения, рассчитанными на среднего ученика, проблему интеллектуального воспитания не решить.

#### Литература

1. Лейтес Н. Бывают выдающиеся дети... // Семья и школа. – 1990. - №3.
2. Лейтес Н. Возрастная одаренность. // Семья и школа. – 1990. - №9.
3. Карпович Т.Н. Павлова И.М. Проблемы изучения и развития интеллектуальных способностей личности в психологии // Материалы международного научно-практического семинара. - Минск, 1989.

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК НЕОТЪЕМЛЕМОГО КАЧЕСТВА ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

И.А. Панина, А.Г. Пономарёва, учителя начальных классов  
МБОУ гимназия №10 г. Воронежа

Анализ существующих педагогических технологий убеждает, что традиционными методами обучения, рассчитанными на среднего ученика, проблему интеллектуального воспитания не решить. Большое значение имеет создание условий, позволяющих личности реализовать свои интеллектуальные способности. Помимо создания соответствующего окружения, социальных и материальных условий для самореализации, важна целенаправленность обучения. Такую возможность дает профильное обучение, которое позволяет в 2-4 раза увеличить время на изучение отдельных предметов. Что касается творческих способностей, как неотъемлемого качества одаренного ребенка, то главное внимание на данном этапе уделяется проявлениям интеллектуальной инициативы.

Например, ребенок выполняет тест словаря. И вот первые три слова, значение которых он должен объяснить: велосипед, молоток, книга. Но

если вдобавок к этому ребенок еще и пытается как-то связать друг с другом объясняемые слова, хотя это от него и не требуется (например: молоток - вид инструмента, которым наносят удары по разным материалам и деталям; его можно использовать при ремонте велосипеда; книга - вид учебного пособия; из нее можно узнать как с помощью молотка отремонтировать велосипед, и т.д.), значит, этот ребенок с неординарным мышлением и воображением. Применяются и специальные тесты творческой одаренности. Дети, которые получают высокие оценки по всему комплексу тестов и не страдают медлительностью (флегматический темперамент), рекомендуются в класс ускоренного обучения, где развитию творческих способностей уделяется повышенное внимание. Для выполнения намеченных задач необходимо пересмотреть учебные программы.

Под руководством сотрудницы лаборатории С.Л. Коробко обычные программы трехлетней и четырехлетней школы были модифицированы в направлении их уплотнения: подачи учебного материала крупными блоками, ликвидации концентрических структур и т.д. Все это позволило, учитывая повышенные умственные способности данного контингента учащихся, спланировать курс начального обучения под девизами «Три года - за два» (для трехлетней школы) и «Четыре года - за три» (для четырехлетней школы). В методике обучения акцент делается на формировании умения учиться. Учащимся регулярно предоставляется возможность выступать на уроке в роли учителя. Широко применяются разного рода творческие, в том числе конкурсные задания, ролевые тренинги, групповые дискуссии. Поскольку классы данного типа имеют лишь относительно однородный состав, учебный процесс во многих случаях строится на основе внутриклассной дифференциации. Это предполагает использование групповых форм организации учебной работы, возможность для одаренных детей самостоятельно, работать по индивидуальному плану. Большое значение в классах этого типа придается самостоятельному чтению художественной и научно-популярной литературы.

При переходе в среднее звено класс ускоренного обучения становится классом углубленного изучения основных предметов. При этом в него могут влиться наиболее сильные ученики из классов возрастной нормы более раннего набора. Здесь в рамках стандартной сетки часов применяется углубление программы, позволяющее усваивать учебный материал на более сложном понятийном уровне. Если же у подростка к этому времени сформируется склонность к еще более глубокому изучению тех или иных предметов, он удовлетворяет ее путем посещения соответствующих факультативов (кружков). В среднем звене выпускники класса ускоренного обучения сразу же сталкиваются с многопредметной, и с кабинетной системами, и с многими другими изменениями. А ведь это всего лишь девятилетние дети.



Чтобы облегчить им необходимую адаптацию, предусматривается, что учитель, который вел данный класс, в течение года будет работать с ним в роли классного руководителя и преподавателя одного или двух предметов. Кроме того, учителя-предметники детально знакомятся с психологическими особенностями младших подростков, включая кратковременную стажировку в классе, где им предстоит работать.

Сущность этих мероприятий можно определить как психологическую взаимoadaptацию учащихся и педагогов. В старшем звене должна осуществляться еще более глубокая дифференциация обучения. В школе создаются три отделения: гуманитарное, естественнонаучное и техническое. Каждое из них имеет в учебном плане профилирующие предметы, объем изучения которых расширен за счет непрофилирующих дисциплин.

При реализации дифференцированной программы обучения не ставится задача, чтобы ребенок с повышенными умственными способностями окончил школу на год раньше (хотя само по себе это тоже определенное благо). Ускорение - это прежде всего средство оптимально загрузить способности одаренного ребенка, создать благоприятные условия для их дальнейшего плодотворного развития.

При этом следует подчеркнуть, что для таких детей более быстрое прохождение учебных программ, собственно, и ускорением не является. Ведь для них этот темп совершенно естественен, нормален. Многие придерживаются той точки зрения, что раз одаренные дети проходят отдельные темы в более короткие сроки, то образующиеся излишки времени можно использовать для дополнительных предметов эстетического цикла, иностранных языков, ритмики и т.п. Но проблема не в том, чтобы как-то занять время детей или даже расширить их эстетическое образование.

Проблема в том, чтобы оптимально загрузить умственные способности. А это значит обеспечить одаренному ребенку возможность безостановочно продвигаться вперед к усвоению все более сложных понятийных структур. Нельзя забывать и о сензитивных периодах. Ведь у одаренных детей каждый из этих периодов наступает, как правило, значительно раньше (а порой и наслаивается один период на другой). Следовательно, раньше должен наступить и момент овладения соответствующими знаниями, умениями и навыками.

#### Литература

1. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. // Вопросы психологии. – 1994. - № 5.
2. Лейтес Н. Легко ли быть одаренным? // Семья и школа. – 1990. - №6.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М., 1991.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВНУТРИЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В.Б. Панкратова, учитель русского языка и литературы  
МБОУЛ «ВУВК им. А.П. Киселёва» г. Воронежа

Обновленный ФГОС ООО требует формирования метапредметных результатов на каждом уровне образования. Метапредметный урок - это урок, на котором:

- происходит интеграция различных профилей обучения в единую систему знаний о мире;

- обязательно происходит работа с деятельностью учащегося, передача учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания. «Не мыслям следует учить, а мыслить» (И. Кант). Учить мыслям бессмысленно, т.к. в современном мире происходит быстрое устаревание информации, а потому на первый план выходит обучение способам работы с информацией;

- школьники учатся общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом, у учащихся формируются универсальные учебные действия (УУД), т.е. умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного усвоения нового социального опыта;

- ученик проживает историю открытия явления, то есть воспринимает одномоментно весь необходимый для этого опыт;

- ученик осваивает способы, даже не деятельности – всей жизни.

В свете изученного теоретического материала по формированию метапредметных результатов целесообразно высказать предположение о том, что метод сопоставительного анализа языковых явлений и сопоставительный анализ литературного материала при анализе произведений русской и зарубежной классики могут быть эффективно использованы в этом направлении при работе с учащимися средней и старшей школы.

Рассмотрим сущность этого метода на примере сопоставительного анализа литературных произведений. Как отмечали многие ученые – литературоведы, при анализе литературного произведения нельзя останавливаться лишь на том, *что* автором в нём сказано. Обязательной оценки и отдельного рассмотрения требует и то, *как* это сказано.

Таким образом, обосновывается необходимость проведения лингвостилистического анализа текста. Мы остановимся на том, какие виды такого анализа существуют и применяются в практике школьного преподавания литературы:

- межъязыковой анализ (выполнение подстрочных и творческих переводов, сравнение разных переводов одного и того же текста). Такая работа требует знания иностранного языка и интегрированной работы учителей литературы и иностранного языка;

- внутриязыковой сопоставительный анализ (сравнение произведений, написанных на одном языке и проводимый по нескольким параметрам)

- 1) сопоставление произведений на одну и ту же тему, написанных разными авторами,

- 2) сопоставление произведений, написанных на одну тему одним автором, но в разные периоды творчества,

- 3) сопоставление образа одного героя в произведениях разных авторов,

- 4) сопоставление образа одного героя в произведениях одного автора,

- 5) сравнительная характеристика персонажей произведения (следует отметить, что это самый часто применяемый учителями вид сопоставительного анализа),

- 6) сопоставление авторских вариантов произведения (в школьной практике применяется редко, так как требует работы с черновыми вариантами произведения, специальной подготовки самого учителя, хотя именно такой анализ наиболее интересен школьникам, потому что позволяет заглянуть в творческую лабораторию писателя, увидеть, как он правил текст, доводя его до совершенства, почерпнуть приёмы рецензирования собственных творческих работ.

Именно такая форма сопоставительного анализа рождает самые интересные исследовательские работы учащихся и даёт очень продуктивный результат про выполнении проектных заданий).

Применённый в курсе русского языка, метод сопоставительного анализа позволяет не заучивать длинные определения разных понятий, а, сопоставляя, выводить общие закономерности функционирования стилей речи, правил правописания и так далее, избегая эффекта психологической интерференции (на преодолении которого строит свою систему интенсивного обучения русского языку Т.Я. Фролова).

Таким образом, метод сопоставительного анализа представляется одним из самых эффективных при формировании метапредметных результатов на уроках русского языка и литературы.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ**

С.Н. Петрова, МБОУ «НОЦ», Т.Г. Клинцева, Л.В. Колтакова,  
учителя начальных классов МКОУ «Новоусманская СОШ № 2»  
Новоусманского района Воронежской области

Мышление – это психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с расширением задач, с творческим преобразованием действительности. Это обобщение и опосредованное отражение существенных закономерностей и свойств реальности, процесс постановки и решения проблем. Мышление является высшим познавательным процессом. Оно представляет собой порождение нового знания, активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, которого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит так же в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которой эта задача задана. В мышлении на основе сенсорной информации делаются определенные теоретические и практические выводы. Свойства вещей и явлений, связи между ними отражаются в мышлении в обобщенной форме, в виде законов, сущностей. Мышление есть движение идей, раскрывающее суть вещей. Его итогом является не образ, а некоторая мысль, идея. Специфическим результатом мышления может выступить понятие – обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных особенностях. Ощущение и восприятие отражает отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. Мышление соотносит данные ощущений и восприятия, сопоставляет, сравнивает, различает и раскрывает отношения. Через раскрытие этих отношений между непосредственно, чувственно данными свойствами вещей и явлений мышление раскрывает новые, непосредственно не данные абстрактные свойства: выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих взаимосвязях. Таким образом, мышление глубже познает сущность окружающего мира, отражает бытие в его связях и отношениях.

Мышление - это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Поэтому мышление опосредствованно, основанное на раскрытии связей, отношений,

опосредований, и обобщенное познание объективной реальности. В процессе мыслительной деятельности человек познает окружающий мир с помощью особых умственных операций. Эти операции составляют различные взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления. Основными мыслительными операциями являются анализ, синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение.

Анализ - это мыслительное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений. В элементарной форме анализ выражается в практическом разложении предметов на составные части. Анализ бывает практическим (когда мыслительный процесс непосредственно включен в речевую деятельность) и умственным (теоретическим). Если анализ оторван от других операций, он становится порочным, механистическим. Элементы такого анализа наблюдаются у ребенка на первых этапах развития мышления, когда ребенок разбирает, ломает игрушки на отдельные части, никак не используя их дальше.

Синтез - это мысленное объединение частей, свойств, действий в единое целое. Операция синтеза противоположна анализу. В его процессе устанавливается отношение отдельных предметов или явлений как элементов или частей к их сложному целому, предмету или явлению. Анализ и синтез протекают всегда в единстве. Анализируется то, что включает в себя что-то общее, целое. Синтез также предполагает анализ: чтобы объединить какие-то части, элементы в единое целое, эти части и признаки необходимо получить в результате анализа. Сравнение - это установление сходства или различия между предметами и явлениями или их отдельными признаками.

Сравнение бывает односторонним (неполным, по одному признаку) и многосторонним (полным, по всем признакам); поверхностным и глубоким; непосредственным и опосредованным. Абстракция состоит в том, что субъект, вычленив какие-либо свойства, признаки изучаемого объекта, отвлекается от остальных. В этом процессе признак, отделяемый от объекта, мыслится независимо от других признаков предмета, становится самостоятельным предметом мышления. Абстрагирование обычно осуществляется в результате анализа. Именно путем абстрагирования были созданы отвлеченные, абстрактные понятия длины, ширины, количества, равенства, стоимости и т.д. Абстракция - сложный процесс, зависящий от своеобразия изучаемого объекта и целей, стоящих перед исследователем. Среди видов абстракции можно выделить практическую, непосредственно включенную в процесс деятельности; чувственную или внешнюю; высшую, опосредованную, выраженную в понятиях.

Конкретизация предполагает возвращение мысли от общего и абстрактного к конкретному с целью раскрыть содержание. К конкретизации обращаются в том случае, если высказанная мысль оказывается непонятной другим или необходимо показать проявление общего в единичном. Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Простейшие обобщения заключаются в объединении объектов на основе отдельных, случайных признаков. Более сложным является комплексное обобщение, при котором объекты объединены по разным основаниям. Наиболее сложное обобщение, в котором четко выделяются видовые и родовые признаки и объект включается в систему понятий.

Все указанные операции не могут проявляться изолированно вне связи друг с другом. На их основе возникают более сложные операции, такие как классификация, систематизация и прочие. Каждая из мыслительных операций может быть рассмотрена как соответствующее умственное действие. При этом подчеркивается активность, действенный характер человеческого мышления, возможность творческого преобразования действительности. Мышление человека не только включает в себя различные операции, но и протекают на различных уровнях, в различных формах, что в совокупности позволяет говорить о существовании разных видов мышления.

#### Литература

1. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М., 1999.
2. Исследование мышления в психологии. / Под ред. Е.В. Шороховой. - М., 1969.
3. Мухина. В.С. Возрастная психология. - М., 1997.

### **СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

Е.Ю. Погорелова, педагог-психолог, Ю.А. Уланова, учитель-дефектолог,  
МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение – это система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание социально – психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка. Работа учителя-логопеда является составной частью службы сопровождения, в которой этот специалист

оценивает особенности коммуникации и речевого развития и ведет коррекционную работу в этих направлениях. Область деятельности учителя-логопеда – логопедическая диагностика, коррекция и развитие речи, разработка рекомендаций другим специалистам по использованию рациональных логопедических приемов в работе с ребенком.

Логопедическая работа как составная часть всей системы коррекционного воздействия осуществляется по общепринятым направлениям: работа по формированию и развитию фонематических процессов; работа по формированию и развитию произносительной стороны речи и слоговой структуры слов; работа по формированию лексико-грамматических категорий; работа по формированию и развитию связной речи; работа по формированию и развитию неречевых психических процессов, а также мелкой и общей моторики. Клинико-психологическая картина аутистических расстройств у детей может быть самой различной: от неговорящего ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного в какой-нибудь одной области знаний.

Отклонения в речевом развитии – один из основных признаков синдрома раннего детского аутизма. Все знаки отклонений в речевом развитии могут встречаться при разных видах патологии, однако при РДА большинство из них имеет определенные характерные особенности. Речевые расстройства, будучи в значительной мере следствием нарушений общения, усугубляют затруднения в контакте с окружающими, поэтому логопедическая работа должна начинаться как можно в более раннем возрасте. Цель психолого-педагогической и логопедической работы – научить аутичного ребенка активно пользоваться речью. Ее задачами являются: нормализация тонуса мышц и моторики артикуляционного аппарата; развитие речевого дыхания и голоса; формирование силы, продолжительности, звонкости, управляемости голосом в речевом потоке; выработке синхронности голоса, дыхания и артикуляции; нормализация просодической стороны речи; формирование артикуляционного праксиса на этапе постановки, автоматизации и дифференциации звуков, т.е. индивидуальный подбор и непрерывное, постоянное выполнение артикуляционных упражнений во время всего коррекционного периода; развитие фонематического восприятия и звукового анализа; нормализация лексико-грамматических навыков экспрессивной речи; развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук, коррекция нарушения мелкой моторики; коррекция письма и чтения (формирование навыков учебной деятельности.)

Говоря о речевом развитии детей с РАС, отметим, что оно вариативно. В зависимости от групп аутистического развития, сформулированных О.С. Никольской, у данной категории детей можно выявить специфику развития речи. О.С. Никольской (1985-1987) выделены четыре

основные группы РДА. Основными критериями деления избраны характер и степень нарушений взаимодействия с внешней средой и тип самого аутизма.

У детей I группы речь будет идти об отрешенности от внешней среды, II - ее отвержения, III - ее замещения и IV - сверхтормозимости ребенка окружающей его средой. Как показали исследования, аутичные дети этих групп различаются по характеру и степени первичных расстройств, вторичных и третичных дизонтогенетических образований, в том числе гиперкомпенсаторных. У первой группы детей речь представлена отдельными вокализациями, применяющимися в аффективно насыщенных моментах. У детей второй группы можно встретить эхолалические слова и отдельные фразы, которые не используются для коммуникации. Речь детей третьей группы представлена развернутыми стереотипными монологами с обилием неуместных цитат из понравившихся книг или мультфильмов. Для детей четвертой группы характерны самостоятельные высказывания, с обилием аграмматизмов, нарушением просодического компонента, но большая часть словаря представлена стереотипными высказываниями.

Так, речь детей с РАС может иметь разные вариации: от отдельных вокализаций до объемных развернутых монологических высказываний. Однако общим является то, что речевые средства не используются детьми с аутизмом для коммуникации, выступая чаще аутостимуляцией.

В связи с этим актуальным становится разработка и описание направлений и задач работы, которые бы учитывали специфику речевого развития детей и трудности организации, которые у них наблюдаются.

Так выделено 4 этапа работы:

- 1) установление устойчивого эмоционального контакта;
- 2) растормаживание (провокация) речи;
- 3) расширение, обогащение и осмысление высказываний;
- 4) классическая логопедическая работа.

Каждый из этапов работы реализуется последовательно и имеет свою специфику, зависящую от того уровня речевого развития, на котором находится ребенок с РАС.

Работа по формированию словаря и лексико-грамматических категорий имеет ряд особенностей. Лексический запас ребенка, его тематика зависят от пристрастий ребенка, наблюдается большой разрыв между активным и пассивным словарем, редкое использование изучаемых слов в обиходной речи. В дошкольном возрасте работа по формированию лексико-грамматических категорий начинается со словоизменения, в школьном - эта работа продолжается. Ее особенность заключается в том, что



приходится прорабатывать одну и ту же форму слова на разном материале многократно, работа по словообразованию так же требует постоянных упражнений в каждом виде словообразования.

Связная речь, если имеется, прерывистая, неразвернутая, с наличием долгих пауз; предложения короткие, чаще из одного слова, между собой предложения могут быть практически не связаны.

При обучении составлению предложений, их распространения, составлению рассказа обязательно используются схемы, таблицы, пиктограммы, опорные картинки, мнемотаблицы.

В норме диалог предшествует монологу, а именно диалог имеет социальную значимость для ребенка. У аутичных детей, эта последовательность извращена, поэтому обучение даже элементарному диалогу становится актуальной темой при формировании и развитии связной речи.

#### Литература

1. Дети и подростки с аутизмом / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, Р.К. Ульянова, Т.И. Морозова. - М.: Теревинф, 2005. - 224 с.

2. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Сборник материалов 1-й международной научно-практической конференции (27-29 ноября 2013 г.) / под ред. Яковлевой Н.Н. – СПб, 2013.

## СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ

Л.Н. Попова, учитель истории и обществознания  
МБОУ СОШ № 93 г. Воронежа

Организация учебного процесса на основе ФГОС СОО является обязательной во всех образовательных организациях, независимо от подчинения и формы собственности. Инструментом для реализации ФГОС СОО является основная образовательная программа (далее – ООП) образовательной организации. ФГОС СОО сохраняет преемственность с ФГОС ООО в требованиях к результатам освоения обучающимися ООП: личностным, метапредметным, предметным.

Методологической основой ФГОС СОО является системно-деятельностный подход. В ФГОС СОО, примерных учебных планах Примерной основной образовательной программы среднего общего образования (далее – ПООП СОО) для 10-11-х классов в предметной области «Общественные науки» указаны два обязательных для изучения на базовом уровне самостоятельных учебных предмета – «История», «Россия в мире». Изучается только один из этих предметов. В соответствии с ПООП СОО на обязательное изучение учебного предмета «История» на

уровне среднего общего образования на базовом уровне в 10–11-х классах отводится 140 (70/70) часов, из расчета 2 часа в неделю при 35 учебных неделях; на углубленном уровне – 280 (140/140) часов, из расчета 4 часа в неделю при 35 учебных неделях. Образовательная организация составляет учебный план исходя из своего календарного графика на текущий учебный год. ПООП СОО не задает жесткого объема содержания образования, не разделяет по годам обучения, предоставляя тем самым возможность педагогам самостоятельно планировать изучение учебных предметов.

При переходе от концентрической системы обучения к линейной предмет «История» будет изучаться в 5–10-х классах. Освоение предмета «История» начинается в 5-м классе с изучения истории Древнего мира, открывающей курс всеобщей истории. Далее курсы «Отечественная история» и «Всеобщая история» изучаются параллельно на каждой образовательной ступени. Целесообразно синхронизировать содержание курсов «Отечественной истории» и «Всеобщей истории». В ряде случаев эффективно объединенное изучение тем двух курсов. В некоторых педагогических ситуациях преподавателю предоставляется возможность самому определять последовательность тем и сюжетов, содержательную наполненность сравнительно-исторических и синхронизирующих сопоставлений. Как отмечено в Примерной программе по истории, курс всеобщей истории призван сформировать у обучающихся познавательный интерес, базовые навыки определения места исторических событий во времени, умения соотносить исторические события и процессы, происходившие в разных социальных, национально- культурных, политических, территориальных и иных условиях.

Изучение предмета «История» включено в предметную область «Общественно- научные предметы» основной школы. Важной задачей является укрепление межпредметных связей с такими предметами как «Обществознание», «Литература», «Русский язык», «Иностранный язык», «Мировая художественная культура», «Изобразительное искусство», «География», «Музыка», «Информатика», «Математика». В 11-м классе предполагается изучение интегративного курса истории, включающего важнейшие компоненты отечественной и всеобщей истории в современном концептуальном осмыслении, сопоставление различных научных историографических позиций на основе навыков углубленного анализа исторической, социальной и культурной информации.

При проектировании учебного плана профиля следует учитывать, что он является способом введения обучающихся в ту или иную общественно-производственную практику. Учебный план профиля строится с ориентацией на будущую сферу профессиональной деятельности, с учетом предполагаемого продолжения образования обучающихся.

Для этого необходимо изучить намерения и предпочтения школьников и их родителей (законных представителей). В учебные планы могут быть включены дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся, предлагаемые организацией, осуществляющей образовательную деятельность (например, «История родного края») в соответствии со спецификой и возможностями организации, осуществляющей образовательную деятельность. Организация, осуществляющая образовательную деятельность: предоставляет обучающимся возможность формирования индивидуальных учебных планов, включающих учебные предметы из обязательных предметных областей (на базовом или углубленном уровне), в т.ч. интегрированные учебные предметы «Обществознание», «Россия в мире», дополнительные учебные предметы, курсы по выбору обучающихся.

При проектировании учебного плана среднего общего образования (в части количества часов на освоение учебных предметов обязательных предметных областей) целесообразно использовать пример распределения часов для последующего выбора предметов, изучаемых на базовом или углубленном уровне, представленный в ПООП СОО.

В соответствии с Примерной основной образовательной программой среднего общего образования:

1) Учебный предмет «История» изучается на уровне среднего общего образования в качестве учебного предмета в 10-11-х классах.

Структурно предмет «История» на базовом уровне включает учебные курсы по всеобщей (Новейшей) истории и отечественной истории периода 1914–2012 гг. («История России»). Предмет «История» на углубленном уровне включает в себя расширенное содержание «Истории» на базовом уровне, а также повторительно-обобщающий курс «История России до 1914 года», направленный на подготовку к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы.

2) Учебный предмет «Россия в мире» изучается на уровне среднего общего образования в качестве учебного предмета в 10–11-х классах. Предмет «Россия в мире» изучается на базовом уровне и включает в себя обязательный учебный курс «Россия в мире» («История России в мировом контексте»), а также возможные элективные курсы, разработанные в его развитие по выбору образовательной организации.

В целях повышения качества преподавания истории, тщательного (детального) изучения регионального компонента, осуществления эффективной подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации рекомендовано организовать изучение истории линейной модели на уровне среднего общего образования следующим образом:

История. Базовый уровень:

В 10 классе: «История России», «Новейшая история» в хронологических рамках 1914-1945 гг. (в соответствии с требованиями ФГОС СОО); в 11 классе: «История России», «Новейшая история» 1945-2014 гг.

История. Углубленный уровень:

В 10 классе: «История России», «Новейшая история» в хронологических рамках 1914– 1945 гг.; в 11 классе: в первом полугодии изучается период 1945–2014 гг., во втором полугодии – повторительно-обобщающий курс «История. Россия до 1914 года». Вместе с тем, учитывая важность изучения периода 1914-1941 гг. и темы «Великая Отечественная война. 1941-1945 гг.», необходимо предусмотреть возможность организации уроков повторения по данным вопросам. Организация работы по индивидуальным проектам для обучающихся 10-11-х классов.

В соответствии с ФГОС СОО курс «Индивидуальный проект» является обязательной частью учебного плана среднего общего образования. Индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект). Индивидуальный проект (далее – ИП) выполняется обучающимся самостоятельно под руководством тьютора. Задача индивидуального проекта - обеспечить обучающимся опыт конструирования социального выбора и прогнозирования личного успеха в интересующей сфере деятельности.

Допускается включение в учебный план времени, отведенного в первую очередь на конструирование выбора обучающегося, его самоопределение и педагогическое сопровождение этих процессов.

### **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Л.А. Попок, учитель начальных классов МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Принято считать, что ребенок, опережающий сверстников по уровню интеллекта, блещущий умственными способностями, не будет встречать трудностей в учебных занятиях - ему, очевидно, уготовано более счастливое, чем у других детство. В действительности же детей с ранним умственным расцветом могут ожидать немалые сложности и дома, и в школе свои драмы в ходе возрастного развития. Именно им, наиболее любознательным, часто становится скучно в классе после первых же уроков. Уже умеющие читать и считать, им приходится пребывать в безде-

лье, пока другие осваивают азбуку и начальные арифметические действия. Конечно, очень многое зависит от того, как ведется преподавание. Некоторые педагоги учат не просто навыкам, например, чтения или письма, но одновременно уделяют внимание анализу соотношения звуков и букв, а также истории слов, то есть в какой-то мере вводят учеников в теорию языка.

Такое развивающее обучение несет в себе нечто новое и для самых сильных учеников (для них оно может быть особенно привлекательно), но беда наших школ в том, что даже самый лучший учитель, имея дело с целым классом, лишен возможности ориентироваться на тех, кто идет впереди. Большинству учителей просто некогда заниматься одаренными детьми; а некоторым из них как бы мешают ученики с поразжающими познаниями, с не всегда понятной умственной активностью. Бывает и так: педагог поначалу собирается давать явно выдающемуся ученику более трудные задания, уделять ему специальное внимание. Но потом такие намерения (а иногда и обещания родителям) забываются - нет для этого у учителя ни времени, ни сил... К тому же в ученике незаурядном, с необычно высоким умственным уровнем педагог нередко видит прежде всего лишь восприимчивого к учению, не замечая, что такой ребенок нуждается в особом подходе.

Трудности могут начаться с того, что ребенок, опережающий сверстников, склонен постоянно привлекать к себе внимание. Стремительное выполнение заданий, готовность правильно ответить на вопрос учителя - для него желанная умственная игра, состязание. И он торопливее других тянет руку - радостный, предвкушая одобрение. И при этом все время жаждет новой умственной пищи... Но это через какое-то время надоедает учителю, и другим ученикам, и ему самому. Такой ученик постепенно становится всем в классе в тягость.

Так, поначалу энтузиаст учебных занятий, ребенок становится лишним в школе, а она ему - ненужной. Он предпочитает болеть, лишь бы не посещать уроки. В результате уже в первые же школьные годы и тем более в подростковые многие выдающиеся дети оказываются в конфликте с учителями. А те иногда и сами не знают, чем такой ребенок их раздражает: с одной стороны, все-таки вундеркинд, а с другой - «какой-то ненормальный». Причина такого конфликта в том, что наиболее способные ученики нуждаются в нагрузке, которая была бы под стать их умственным силам; а наша средняя школа, кроме средней программы, ничего им предложить не может.

Обычная картина: на контрольной работе по математике, пока большинство ребят едва-едва только к концу урока решают предложенные задачи, два-три ученика успевают сделать свой вариант, вариант для соседнего ряда и еще ищут, чем бы заняться... Иногда они получают новые

примеры или начинают делать домашнее задание, но это в лучшем случае. Часто учитель отказывается давать дополнительные задания, мотивируя тем, что не намерен проверять лишнее. Бывает и так: ученикам с легкостью решающим задачи, надоеет просто так сидеть в ожидании, они начинают переговариваться, баловаться. Но происходит это, в сущности, ценою ослабления, если не потери, некоторых важных особенностей, отличающих таких детей. Они вынуждены становиться менее самостоятельными, тормозить свою любознательность и творческие порывы.

Их особые возможности остаются как бы невостребованными! Бывают и другие варианты школьных трудностей у ребенка с ранним умственным расцветом. От него ожидают, требуют и родители, и педагоги, чтобы он обязательно был примерным учеником, отличником. А ведь отметки часто ставят не только за знания, но и за поведение, за почерк. Ученику с повышенными способностями достается гораздо больше, чем другим, например, за не по форме выполненное домашнее задание, за какое-нибудь не предусмотренное темой высказывание на уроке, за небрежную письменную работу. А в некоторых семьях любое снижение отметок воспринимается как драма. У ребенка с ранним умственным расцветом нередко трудности и во взаимоотношения со сверстниками.

Часто одноклассники, особенно к началу подросткового возраста, начинают активно отторгать от себя такого ученика, дают ему обидные прозвища, стараются поставить его в неловкое положение. А тот, чтобы не оказаться отверженным, стремится быть «как все»: избегает обнаруживать себя самым знающим или, тем более, самым старательным. Немало дополнительных переживаний выпадает на долю такого ребенка, если ему почему-либо не даются физкультура, занятия по труду. И другие ученики здесь могут быть не лучше, но они не привлекают к себе такого пристального внимания.

А физическая неумелость, робость у ученика, далеко опережающего других в умственном отношении, непременно становятся поводом для насмешек, издевок. Трения с товарищами бывают вызваны и тем, во что играют дети: юные интеллектуалы тянутся к различным словесным играм, к шахматам в те годы, когда их сверстники - по преимуществу к подвижным и более веселым играм. Среди одаренных детей есть своего рода фанаты умственных увлечений - иногда они оказываются прогульщиками, которым жалко терять время на занятия в школе, поскольку они отвлекают от того, чем они сейчас захвачены. Некоторые вообще хотели бы заниматься только тем, что для них загадочно и ново. И на кружки многие из них ходят до тех пор, пока еще не научились чему-то, не разобрались, а затем интерес пропадает. Во всем этом выступает одна из показательных, частых черт характера ребенка с ранним подъемом интеллекта - упорное нежелание делать то, что ему неинтересно.

## Литература

1. Лейтес Н. Судьба вундеркиндов. // Семья и школа. – 1990. - №12.
2. Клевченей М.С. Психодиагностические материалы по изучению личности школьника: Учебно-метод. пособие. - Минск, 1998.
3. Проблемы способностей в советской психологии: Межвузов, сб. науч. тр. - Л: ЛГПИ, 1984.

## **РОЛЬ ПРИМЕРНОЙ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

Е.В. Прохорова, учитель русского языка и литературы  
МБОУ «Хохольская СОШ» Хохольского района,  
Н.А. Землянухина, учитель-логопед МБОУ гимназия №6 г. Воронежа

Предметные результаты и содержание по литературе в основном общем образовании расписаны по годам обучения (по классам), что облегчает задачу учителя-филолога. В содержании учебного предмета «Литература» представлен минимум произведений, который согласован с ФГОС ООО и «Универсальным кодификатором распределенных по классам проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования и элементов содержания». Содержание курса литературы распределено в хронологической последовательности (авторы и произведения), по темам, по жанрам.

В 5-8 классах курс построен от фольклора или древнерусской литературы до литературы XX-XXI века. В 9 классе - от древнерусской литературы до литературы второй половины XIX века. Указан минимум произведений автора или по данной теме, или определенного периода, который необходимо изучить.

Формулировки могут быть разными: «1 (2, 3 и т.д.) произведение (рассказ, повесть, стихотворение) по выбору»; «не менее 1 (2, 3 и т.д.) произведения (рассказ, повесть, стихотворение) по выбору»; «не менее 1 (2, 3 и т.д.) произведений современных отечественных и зарубежных писателей»; «не менее 2 фрагментов по выбору). В тематическом планировании каждого года обучения представлен расчет минимального количества учебных часов на изучение темы или конкретной позиции (творчества автора, произведения или нескольких произведений в обзоре).

Выделены учебные часы на чтение, изучение и обсуждение произведений, на уроки внеклассного чтения, на итоговые контрольные работы и на резервные уроки, которыми учитель может распорядиться в соответ-

ствии с уровнем литературного образования обучающихся, с применяемым в обучении учебно-методическим комплексом. Например, можно использовать резервные часы на включение в программу курса новых авторов или произведений, на более углубленное изучение уже представленных в программе художественных текстов, на уроки-консультации по подготовке проектов по литературе или по индивидуальному образовательному плану.

Приведем фрагменты содержания для 7 класса:

1. Литература второй половины XX века В.М. Шукшин. Рассказы. (один по выбору). Например, «Чудик», «Стенька Разин», «Критики» и др.

2. Стихотворения отечественных поэтов XX–XXI веков (не менее четырех стихотворений двух поэтов). Например, стихотворения М.И. Цветаевой, Е.А. Евтушенко, Б.А. Ахмадулиной, Ю.Д. Левитанского и др.

3. Произведения отечественных прозаиков второй половины XX–XXI веков (не менее двух). Например, Ф.А. Абрамова, В.П. Астафьева, В.И. Белова, Ф.А. Искандера и др. Тема взаимоотношения поколений, становления человека, выбора им жизненного пути (не менее двух произведений современных отечественных и зарубежных писателей): например, Л.Л. Волкова «Всем выйти из кадра», Т.В. Михеева «Легкие горы», У. Старк «Умеешь ли ты свистеть, Йоханна?» и другие.

Уделяется серьезное внимание планированию самостоятельного чтения, уроки тематического контроля и пр. Тематическое планирование представлено в таблице: тематический блок/раздел, основное содержание, основные виды учебной деятельности. Учим эмоционально воспринимать и выразительно читать произведение. Выражать личное читательское отношение к прочитанному. Определять тему, идею, художественные и композиционные особенности произведения.

Анализировать произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности. Выявлять средства художественной изобразительности в произведениях. Использовать различные виды пересказа произведения, передавая комический эффект. Устно или письменно отвечать на вопросы (с использованием цитирования). Письменно отвечать на проблемный вопрос.

При работе со стихотворением учим эмоционально воспринимать и выразительно читать произведение. Выражать личное читательское отношение к прочитанному. Определять тему, идею, художественные и композиционные особенности лирического произведения. Характеризовать лирического героя. Анализировать произведение с учетом его родо-жанровой принадлежности. Выявлять средства художественной изобразительности в произведениях. Устно или письменно отвечать на вопросы.

Участвовать в разработке проектов по литературе второй половины XX века (по выбору обучающихся). Подбирать и обобщать материалы об



авторах и произведениях с использованием статьи учебника, справочной литературы и ресурсов интернета. Планировать свое досуговое чтение, обогащать свой круг чтения по рекомендациям учителя и сверстников. Произведения отечественных прозаиков второй половины XX - начала XXI веков. Эмоционально воспринимать и выразительно читать произведения. Выражать личное читательское отношение к прочитанному.

Определять тему, идею, художественные и композиционные особенности произведения. Участвовать в коллективном диалоге. Анализировать сюжет, тематику проблематику, идейно-художественное содержание. Формулировать вопросы по тексту произведения. Характеризовать и сопоставлять основных героев произведений, выявлять художественные средства их создания. Анализировать форму выражения авторской позиции.

Выявлять средства художественной изобразительности в произведениях. Использовать различные виды пересказа произведения. Письменно отвечать на проблемный вопрос. Участвовать в разработке проектов по современной детской литературе (по выбору обучающихся). Подбирать и обобщать материалы об авторах и произведениях с использованием статьи учебника, справочной литературы и ресурсов интернета. Планировать свое досуговое чтение, обогащать свой круг чтения по рекомендациям учителя и сверстников.

Примерная рабочая программа поможет учителю в выполнении учебных задач по русскому языку и литературе, поставленных ФГОС ООО и другими документами, сопровождающими работу учителя филолога.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ – ОДНО ИЗ ТРЕБОВАНИЙ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС ООО**

В.В. Ролдугина, учитель русского языка, МБОУ СОШ № 93 г. Воронежа

Метапредметные результаты - это освоенные учащимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные). Формировать метапредметные результаты можно двумя способами:

- первый предложил учёный-педагог Громыко, который считает целесообразным в связи с введением новых Стандартов образования водить специальные метапредметы и разделил их на четыре большие группы: знание, знак, проблема и задача;

- второй – это собственно метапредметный подход к преподаванию отдельных предметов для достижения метапредметных результатов, что и является собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования.

Исходя из этого, следует отметить, что метапредметность – это особый тип интегрированности традиционного учебного материала, выстраиваемый на деятельных и мыследеятельных основаниях. Особенности данного типа интеграции состоят в следующем: обязательная работа с деятельностью учащихся, передача учащимся не только знаний, а именно деятельных способов работы со знаниями и, соответственно, деятельностных единиц содержания; это хорошее знание с своего предмета, что собственно и позволяет деятельностью пересобирать предметный материал и заново его интегрировать с точки зрения деятельностных единиц содержания; развитие предметной формы обучения на рефлексивных основаниях; это ориентация на развитие у школьников базовых способностей, таких как: мышление, воображение, различительная способность, способность к целеполаганию или самоопределению и так далее.

Таким образом, метапредметность, как тип интеграции позволяет сформировать следующие метапредметные результаты:

- создавать, применять, преобразовывать модели и схемы с использованием разных способов визуализации;
- научиться разрабатывать, проводить сравнение на основе самостоятельно выбранных признаков, оснований и критериев;
- научиться приемам самоорганизации;
- осуществлять самоконтроль своих знаний и умений;
- планировать и организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителями и сверстниками;
- овладеть способами ИКТ как инструментальной основой развития универсальных учебных действий;
- самостоятельно планировать пути достижения целей на основе анализа условий и средств их достижения;
- получить навыки работы в группе и навыки самопрезентации.

Говоря о методологических основах формирования метапредметных результатов, нельзя не вспомнить, что ещё в 50-е годы 20 века группа американских психологов и педагогов под руководством Б. Блума разработала классификацию целей, названную «таксономией Блума». Она построена на следующих принципах:

- практической направленности;
- психологическом и логическом подходе;
- принципе объективности.

Если сопоставить категории и структуру учебных целей, данную в этом классификации, то мы поймём, насколько он близок нашему сегодняшнему метапредметному подходу, составившему основу, к примеру, технологии раннего всестороннего интенсивного развития:

№	Понятие	Содержание
1	Знание	Запоминание и воспроизведение изученного материала, начиная от конкретных фактов до теории
2	Понимание	Преобразование, трансляция знаний из одной формы в другую. Интерпретация материала, предположение о возможных последствиях
3	Применение	Применение изученного материала в конкретных и новых ситуациях
4	Анализ	Вычленение частей целого, выявление их взаимосвязей и понимание принципов организации целого
5	Синтез	Получение целого из отдельных элементов, новизна предложенного плана действия, установление обобщённых связей
6	Оценка	Оценка значения учебного материала на основании чётких критериев. Критерии могут определяться самим учеником или даваться ему извне.

#### Реклама

Метапредметный урок - это урок, целью которого является:

- ориентация на тесную связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и социокультурным опытом учащихся;

- умение учиться, то есть способность ребенка к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

- создание условий для активизации мыслительных процессов ребенка и для проведения анализа составляющих этого процесса. Сценарий урока нужно составить таким образом, чтобы поставить ребенка на порог открытия, создать ситуацию неустойчивости, которая заставит ребенка сделать первый шаг в направлении открытия, и дать инструментарий для анализа своих шагов;

- формирование целостного представления о мире, взаимосвязях его частей, пересекающихся в одном предмете или сочетающихся в нем, постижение противоречивости и многообразия мира в деятельности;

- формирование в каждый момент урока у ученика понимания того, какими способами он достиг нового знания и какими способами ему нужно овладеть, чтобы узнать то, чего он еще не знает.

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

О.А. Русинова, МБОУЛ «ВУВК им. А.П. Киселёва»,  
В.А. Черёмушкина, МБОУ СОШ №73 им. А.Ф. Черноного,  
учителя русского языка и литературы г. Воронежа

Примерная рабочая программа позволит учителю реализовать в процессе преподавания литературы современные подходы к формированию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, сформулированных в обновленном Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования; определить обязательную (инвариантную) часть содержания учебного курса по литературе; определить и структурировать планируемые результаты обучения и содержание учебного предмета «Литература» по годам обучения.

Примерная рабочая программа позволит учителю разработать календарно-тематическое планирование с учётом особенностей конкретного класса, распределить обязательное предметное содержание по годам обучения в соответствии с ресурсом учебного времени, выделяемого на изучение разделов/тем курса, последовательностью их изучения, особенностей предмета «Литература» и возрастных особенностей обучающихся; разработать основные виды учебной деятельности для освоения учебного материала разделов/тем курса». Тематическое планирование представлено в таблице с тремя колонками: 1) тематические блоки, темы; 2) основное содержание; 3) основные виды деятельности обучающихся.

По сути, в тематическом планировании размещается основная информация, необходимая для разработки структуры урока, наполнения его содержанием, отбора наиболее эффективных методов, приемов, технологий, способствующих достижению обучающимися планируемых результатов обучения на современном уровне. Примерная рабочая программа разработана с целью оказания методической помощи учителю литературы в создании рабочей программы по учебному предмету, ориентированной на современные тенденции в школьном образовании и активные методики обучения.

Примерная рабочая программа по литературе построена аналогично примерным рабочим программам по другим предметам (пояснительная записка, содержание, планируемые результаты освоения примерной рабочей программы (личностные, метапредметные, предметные), тематическое планирование. В соответствии с обновленным ФГОС ООО обучение литературе строится на системно-деятельностном подходе, поэтому

в Примерной рабочей программе представлены виды деятельности, реализуемые в 5–9 классах. На эти основные виды деятельности нужно опираться в освоении литературы, использовать их в соответствии с целями изучения предмета. Обратим внимание на планируемые результаты освоения учебного предмета, которые включают в себя личностные, метапредметные и предметные результаты. В Примерной рабочей программе по литературе личностные и метапредметные результаты отобраны из общих, представленных в ФГОС ООО, с учетом предмета «Литература».

Некоторая часть результатов совпадает с общими, а другая часть конкретизируется в преломлении к предмету. Если относительно патристического, гражданского, духовно-нравственного и эстетического воспитания задачи литературного образования школьников традиционны и в основном понятны учителю, то требуют уточнения положения о «ценностях научного познания», «физическом воспитании, формировании культуры здоровья и эмоционального благополучия», о трудовом и экологическом воспитании. Например, «осознание ценности жизни с опорой на собственный жизненный и читательский опыт», «уважение к труду и результатам трудовой деятельности, в том числе при изучении произведений русского фольклора и литературы», «активное неприятие действий, приносящих вред окружающей среде, в том числе сформированное при знакомстве с литературными произведениями, поднимающими экологические проблемы» и другие.

Цели изучения предмета «Литература» в основной школе состоят в формировании у обучающихся потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний; в развитии чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, аксиологической сферы личности на основе высоких духовно-нравственных идеалов, воплощенных в отечественной и зарубежной литературе. Достижение указанных целей возможно при решении учебных задач, которые постепенно усложняются от 5 к 9 классу».

Особое внимание в Примерной рабочей программе по литературе уделяется метапредметным результатам, которые также отобраны и скорректированы с учетом специфики предмета. Например, «выявлять и характеризовать существенные признаки объектов (художественных и учебных текстов, литературных героев и др.) и явлений (литературных направлений, этапов историко-литературного процесса); «выявлять причинно-следственные связи при изучении литературных явлений и процессов», «прогнозировать возможное дальнейшее развитие событий и их последствия в литературных произведениях»; «выбирать, анализировать, систематизировать и интерпретировать литературную и другую инфор-

мацию, представленную в различных видах и формах»; «распознавать невербальные средства общения, распознавать предпосылки конфликтных ситуаций, находя аналогии в литературных произведениях, и смягчать конфликты»; «выявлять проблемы для решения в учебных и жизненных ситуациях, анализируя ситуации, изображенные в художественной литературе»; «понимать мотивы и намерения другого человека, анализируя примеры из художественной литературы» и другие.

Таким образом, в процессе преподавания литературы необходимо обращать внимание школьников на поставленные в произведениях проблемы, помогающие достичь необходимых не только предметных, но и личностных, метапредметных результатов, определенных ФГОС ООО и представленных в конкретизированном виде в отношении литературы. Учителю нужно выбрать те результаты, над достижением которых он будет работать с обучающимися на уроке в соответствии с учебной задачей.

### **РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

М.И. Рыжова, учитель биологии, Н.И. Артюхова, учитель русского языка  
и литературы КОУ ВО «ЦППДО» Воронежской области

В рамках когнитивного компонента у обучающихся в основном общем образовании должны быть сформированы историко-географический образ, включая представление о территории и границах России, её географических особенностях; знание основных исторических событий развития государственности и общества; знание истории и географии края, его достижений и культурных традиций образ социально-политического устройства - представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников; знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, ориентация в правовом пространстве государственно-общественных отношений; знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах и этнических группах России; освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия; ориентация в системе моральных норм и ценностей и их иерархизация, понимание конвенционального характера морали; основы социально-критического мышления, ориентация в особенностях социальных отношений и взаимодействий, установление взаимосвязи между общественными и политическими событиями; экологическое сознание, признание высокой ценности

жизни во всех её проявлениях; знание основных принципов и правил отношения к природе; знание основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

В рамках ценностного и эмоционального компонентов будут сформированы: гражданский патриотизм, любовь к Родине, чувство гордости за свою страну; уважение к истории, культурным и историческим памятникам; эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности; уважение к другим народам России и мира и принятие их, межэтническая толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству; уважение к личности и её достоинству, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им; уважение к ценностям семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира; потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании; позитивная моральная самооценка и моральные чувства - чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

В рамках деятельностного (поведенческого) компонента будут сформированы: готовность и способность к участию в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодёжных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях); готовность и способность к выполнению норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика; умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты; готовность и способность к выполнению моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности; потребность в участии в общественной жизни ближайшего социального окружения, общественно полезной деятельности; умение строить жизненные планы с учётом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; устойчивый познавательный интерес и становление смыслообразующей функции познавательного мотива; готовность к выбору профильного образования.

Выпускник получит возможность для формирования: выраженной устойчивой учебно-познавательной мотивации и интереса к учению; готовности к самообразованию и самовоспитанию; адекватной позитивной самооценки и Я-концепции; компетентности в реализации основ гражданской идентичности в поступках и деятельности; морального сознания на конвенциональном уровне, способности к решению моральных дилемм на основе учёта позиций участников дилеммы, ориентации на их мотивы и чувства; устойчивое следование в поведении моральным нор-

мам и этическим требованиям; эмпатии как осознанного понимания и сопереживания чувствам других, выражающейся в поступках, направленных на помощь и обеспечение благополучия.

Познавательные универсальные учебные действия позволят выпускнику основного общего образования позволит научиться: основам реализации проектно-исследовательской деятельности; проводить наблюдение и эксперимент под руководством учителя; осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и интернета; создавать и преобразовывать модели и схемы для решения задач; осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; давать определение понятиям; устанавливать причинно-следственные связи; осуществлять логическую операцию установления родовидовых отношений, ограничение понятия; обобщать понятия - осуществлять логическую операцию перехода от видовых признаков к родовому понятию, от понятия с меньшим объёмом к понятию с большим объёмом; осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, самостоятельно выбирая основания и критерии для указанных логических операций; строить классификацию на основе дихотомического деления (на основе отрицания); строить логическое рассуждение, включающее установление причинно-следственных связей; объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе исследования; основам ознакомительного, изучающего, усваивающего и поискового чтения; структурировать тексты, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий; работать с метафорами - понимать переносный смысл выражений, понимать и употреблять обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов.

Выпускник получит возможность научиться: основам рефлексивного чтения; ставить проблему, аргументировать её актуальность; самостоятельно проводить исследование на основе применения методов наблюдения и эксперимента; выдвигать гипотезы о связях и закономерностях событий, процессов, объектов; организовывать исследование с целью проверки гипотез; делать умозаключения (индуктивное и по аналогии) и выводы на основе аргументации.

#### Литература

1. Асмолов А.Г. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - М.: Просвещение, 2010.
2. Кезина Л.П., Кузнецов А.А., Кондаков А.М. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. (6 октября 2009 г.)



## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

И.А. Сапронова, учитель английского языка  
МБОУ СОШ № 103 г. Воронежа

Построение учебного процесса на уроке английского языка и во внеурочной деятельности влечет за собой активное применение современных образовательных технологий, учитывая современные требования к качеству образования, к уровню сформированности учебных действий. В основе своей концепции использования современных образовательных технологий на уроках английского языка и во внеурочное время я использую принципы и методы компетентностно ориентированного образования, технологии личностно ориентированного и развивающего обучения, активно использую стратегии и приемы обучения смысловому чтению и работе с текстом. Учитывая именно то, что в классах часто присутствуют ученики с различным уровнем языковой подготовки на каждом своем уроке я использую поэлементно несколько современных образовательных технологий: информационно-коммуникационные, проектный метод, исследовательскую деятельность учащихся, разноуровневое обучение, дифференцированное обучение, технологию обучения в сотрудничестве или групповую работу, здоровьесберегающие технологии.

Использование технологии разноуровневого и дифференцированного обучения. В связи с тем, что в каждом классе сразу выделяются различия по уровню обучаемости среди учащихся, наиболее приемлемой и актуальной в организации образовательного процесса считаю технологию внутриклассной дифференциации с добавлением элементов разноуровневого обучения. Учитывая типологические особенности каждого ученика, делю класс на условные группы «А», «В», «С».

Использую приемы коллективной работы, по динамическим парам или группам. Задания группы «С» зафиксированы как базовый стандарт - минимальный или репродуктивный. Здесь выделяю многократность повторения, учу выделять лексические опоры. Задания «В» выстроены на аналитико-синтетическом уровне и обеспечивают умственную деятельность, которая необходима для решения заданий на применение. Задания группы «А» предполагают творческий или продуктивный уровень. Учащиеся осознанно, творчески применяют свои знания, составляя мини-диалоги, монологические высказывания по теме. Элементы организации групповой формы работы позволяют мне активизировать познаватель-

ную деятельность учащихся на уроке, включить в процесс обучения каждого ученика. Внутри групп каждый может высказать свое мнение, активно участвовать в решении учебных программ, в соответствии с уровнем языковой подготовки, изученных лексических единиц. На каждый урок создается дидактический материал разной сложности. Все это дает ощутимый образовательный результат.

Использование информационно-коммуникационных технологий.

Одними из ведущих технологий в организации образовательного процесса на уроке и во внеурочное время считаю информационно-коммуникационные технологии. Применение ИКТ на различных этапах урока позволяет мне оптимизировать образовательный процесс, эффективно использовать время. При объяснении нового материала для наглядности использую компьютерные презентации в Microsoft PowerPoint (в том числе и созданные самими обучающимися, после предварительной проверки учителем), видеоролики с сайта [www.Youtube.com](http://www.Youtube.com), учебные фильмы, видеоклипы, отрывки из мультипликационных и художественных фильмов, электронные приложения к УМК. На этапе закрепления лексики, а также при обобщении и повторении - интерактивные задания, при контроле - интерактивные тесты, при защите проектов - компьютерные презентации.

Использование информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств позволяет мне активизировать познавательную деятельность учащихся, повысить мотивацию к изучению моего предмета, создают дополнительные условия для формирования и развития коммуникативных умений и языковых навыков учащихся. Использование данной технологии помогает осуществить переход от репродуктивных форм к самостоятельным, творческим видам работы.

Использование технологии проектного обучения и исследовательской деятельности.

Метод проектов считаю одним из ведущих при формировании речевых компетенций учащихся, умению использовать иностранный язык, как инструмент межкультурного общения и взаимодействия. Поэтому одной из главных считаю задачу по формированию у учащихся навыков проектной деятельности. Работая в проектной группе, ученики включены в активный диалог культур, используют знания и умения в английском языке в новых не стандартных ситуациях. Мои ученики выходят с исследовательскими работами на школьные научно-практические конференции, есть опыт участия в городской конференции. Проектная деятельность вызывает особый интерес у старшеклассников, т.к. они многое умеют и знают, и работа над проектами помогает им реализовать свои знания, умения и навыки. Работа состоит из следующих шагов:

1. Определение темы.

2. Определение конечного результата.
3. Обсуждение и составление плана проекта.
4. Сбор информации.
5. Обработка информации.
6. Оформление проекта.
7. Презентация проекта.
8. Оценка проекта.

Проектная деятельность в сочетании с работой на компьютере делает уроки интересными и современными. Учитель не только учит детей, но и многому учится у них.

### **ПЯТЬ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК ТЬЮТОРОВ ПРИ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ**

Д.В. Свиридова, А.В. Агеева, тьюторы МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Для детей с большими шансами на успешное обучение в общеобразовательном классе важна компетенция тьютора. Важно, чтобы тьютор знал стратегии, которые могут помочь ребенку стать более успешным и независимым. Выявлено пять распространенных ошибок тьютора, которые ведут к зависимости ребенка с РАС от подсказок и меньшей успешности в классе.

1. Тьютор предоставляет вербальные подсказки в ситуациях, когда ребенок должен научиться реагировать на подсказки в естественном окружении

Пример. После занятия в кругу учитель говорит всем детям вернуться за свои парты. Один ребенок не двигается, и тьютор говорит ему вернуться на место.

Рекомендация. Тьютор должен подсказывать таким образом, чтобы его было настолько мало видно и слышно, насколько это возможно, особенно когда ребенок учится реагировать на подсказки в естественных условиях. Тьютор должен стараться говорить как можно меньше и вести себя скорее как тень, а не как учитель.

Выполнение рекомендации. Во время занятия в кругу учитель говорит всем детям вернуться за свои парты. Тьютор немедленно начинает молча направлять курируемого ребенка к месту, стоя позади него, и указывает туда, куда направляются другие дети.

2. Тьютор ждет, прежде чем дать подсказку в ситуациях, в которых ребенок уже продемонстрировал трудности ранее.

Пример. Учитель говорит всем достать учебник математики. Тьютор ждет, чтобы посмотреть, достанет ли курируемый им ученик свой учебник (обычно он этого не делает). После того как другие дети уже достали свои учебники, а курируемый тьютором ученик нет, тьютор указывает ему на ящик в столе.

Рекомендация. За исключением случаев, когда тьютор уверен на 80-100%, что ребенок правильно отреагирует, он должен немедленно подсказать ему после инструкции учителя. Ожидание подсказки учит ребенка, что если он не будет ничего делать, то ему помогут. Немедленные подсказки позволяют другим факторам окружающей среды (например, тому, что другие дети достают учебники) взять на себя решающую роль, когда тьютор начнет уменьшать подсказки.

Выполнение рекомендации. Учитель говорит всем достать учебник математики. Тьютор немедленно стучит по спине ребенка, указывает на то, что делают другие дети, а затем направляет его руку к ящику в своей собственной парте. Подсказки постепенно уменьшаются, так что потом тьютор только стучит ребенка по спине и показывает на то, что делают другие дети. Затем тьютор просто стучит ребенка по спине. Наконец, тьютор время от времени задерживает подсказку, чтобы проверить, будет ли ребенок действовать самостоятельно, но возвращается к немедленным подсказкам, не позволяя ребенку быть неуспешным более чем в 20% случаев.

3. Тьютор подсказывает ребенку общаться с ровесниками, но никогда не предлагает другим детям практичные и конкретные советы по общению с ребенком.

Пример. На детской площадке на школьном дворе курируемый тьютором ребенок тут же бежит к качелям. Тьютор подсказывает ему пойти и поиграть несколько минут в салочки с другими детьми. После этого ученик возвращается к качелям.

Рекомендация. Попытаться заручиться помощью учеников, которые демонстрируют интерес к ребенку. В некоторых случаях тщательно спланированный разговор с учениками помогает им осознать, как они могут помочь ему стать частью класса. В других обстоятельствах конкретных предложений со стороны тьютора может оказаться достаточно, чтобы увеличить успешное общение с ровесниками в школе. Когда ровесники понимают, как они могут успешно общаться с ребенком, то очень часто они начинают прикладывать немалые усилия, чтобы продолжать это общение. И когда ребенок обнаруживает, что он может успешно общаться с ровесниками во время игр, которые ему тоже нравятся, то очень часто он начинает сам инициировать общение и чаще отвечать другим детям.

Выполнение рекомендации. На детской площадке курируемый тьютором ученик немедленно бежит к качелям. Тьютор подходит к двум детям, которые проявляли интерес к ученику с РАС, и говорит: «Я думаю, что ребенку понравится тоже играть в салочки, но мне кажется, он не знает, как играть с вами. Можете спросить его, хочет ли он с вами поиграть, и помочь ему убежать от того, кто салит?» Тьютор может предложить и более конкретные рекомендации для игры: «Возьмите его за руку, если он не бежит за вами».

4. Тьютор не пытается использовать то, что нравится ребенку, в качестве поощрений

Пример. Зачастую курируемый тьютором ученик слишком много времени тратит на письменные работы. Он немедленно приступает к раскрашиванию картинок, но с другими письменными заданиями он тянет время. Тьютор позволяет ему начать, поскольку он независимо инициирует самостоятельную работу, но всегда все заканчивается тем, что после раскрашивания тьютор сидит рядом и постоянно направляет ребенка.

Рекомендация. Предпочитаемые занятия нужно использовать как поощрения за менее желанные занятия. Тьютор должен постоянно задавать сам себе вопросы: «Что нравится этому ребенку в школе?», «Что ему не нравится в школе?», «Как можно использовать то, что ему нравится, чтобы мотивировать его делать то, что ему не нравится?».

Выполнение рекомендации. Когда курируемому тьютором ученику дается три рабочих листа, тьютор немедленно садится рядом с ним и кладет лист с раскраской под другое задание. Тьютор объясняет, что сначала он должен выполнить первую работу (или какую-то ее часть), а потом он может заняться раскрашиванием. В случае необходимости тьютор подсказывает Тайлеру, что он должен продолжать работать над первым рабочим листом, а потом он будет награжден возможностью раскрашивать. С течением времени тьютор уменьшает какую-либо помощь Тайлеру и увеличивает объем работы, которую необходимо выполнить перед раскрашиванием.

5. Данные, которые собирает тьютор, избыточны и размыты, им не хватает краткости и точности

Пример. Тьютор ученика должен заполнять в конце учебного дня специальный лист о том, как ученик справлялся с каждым предметом в школе. В целом комментарии тьютора выглядят примерно так: «Он отлично сегодня работал», «Сегодня ему было трудно», «Сегодня он часто отвлекался». Кроме того, тьютор заполняет форму по всем целям индивидуальной образовательной программы (ставя «да» и «нет» перед каждой целью). Тем не менее оказалось сложным определить, есть ли у него прогресс по поставленным целям, связанным с его трудностями (например, «Тайлер будет отвечать на индивидуальные инструкции учителя по

крайней мере в 80% случаев»), если тьютор просто пишет «да» или «нет» в конце дня.

**Рекомендация.** Выберите примерно три вида поведения, которые можно измерить и в которых ребенок должен добиться прогресса, и немедленно фиксируйте информацию по ним, чтобы можно было определить тенденции и немедленно отреагировать на трудности.

**Выполнение рекомендации.** Тьютора курируемого ученика попросили все время носить в кармане блокнот, в котором есть две графы: «следует индивидуальным инструкциям учителя» и «отвечает на комментарии или вопросы ровесника». Под каждой графой были два заголовка: «независимо» и «с подсказкой тьютора». Каждый раз, когда учитель давал ученику индивидуальную инструкцию или с ним заговаривал ровесник, то тьютор делал пометку в соответствующей графе (в зависимости от того, помогал он ребенку или нет). В конце дня тьютор вносил итоговые числа (общее количество независимых действий и действий с подсказкой для двух видов поведения) в таблицу Excel. Такую информацию можно с легкостью представить в виде самых различных графиков или таблиц, чтобы продемонстрировать, есть ли у ребенка прогресс в данной области.

#### Литература

1. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 10-е. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
2. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / Науч.-практ. сб. Вып. 8. М.: Теревинф, 2014. – 296 с.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

С.В. Смолякова, Ю.Б. Дроздова, учителя начальных классов  
МКОУ «Добринская СОШ» Лискинского района Воронежской области

Проблемой экологического воспитания люди стали заниматься еще в XVII веке. Но в наше время данная проблема стала более актуальной в связи с надвигающимся экологическим кризисом. И все человечество не должно оставаться в стороне от решения проблем экологического воспитания подрастающего поколения. Теоретическая основа экологического воспитания основывается на решении задач в их единстве: обучения и воспитания, развития. Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде является нравственная забота о будущих

поколениях. Правильно используя различные методы воспитания, учитель может сформировать экологически грамотную и воспитанную личность.

Рассмотрим некоторые связи, изучаемые на уроках в начальной школе. Связи между неживой и живой природой состоят в том, что воздух, вода, тепло, свет, минеральные соли являются условиями, необходимыми для жизни живых организмов, изменение в действиях этих факторов определенным образом влияет на организмы. Связь эта выражается и в приспособленности живых существ к среде обитания. Например, известно, как ярко проявляются способности живых организмов к жизни в воде. У организмов, обитающих в наземно-воздушной среде, прослеживается очень интересная форма связи с неживой природой: движение воздуха - ветер служит средством распространения плодов и семян целого ряда растений, а сами эти плоды и семена имеют хорошо заметные приспособительные признаки.

Между неживой и живой природой существуют связи и обратного характера, когда живые организмы оказывают влияние на окружающую их неживую среду. Например, изменяют состав воздуха. В лесу, благодаря растениям, в почве больше влаги, чем на лугу, в лесу другая температура, другая влажность воздуха. Почва образована взаимосвязью неживой и живой природы с живыми организмами. Она занимает как-бы промежуточное положение между неживой и живой природой, служит связующим звеном между ними. Многие полезные ископаемые, которые относятся к неживой природе (известняк, торф, каменный уголь и другие) образовались из остатков живых организмов. Экологические связи внутри живой природы тоже очень разнообразны.

Связи между различными растениями наиболее заметно проявляются в косвенном влиянии одних растений на другие. Например, деревья, изменяя освещенность, влажность, температуру воздуха под пологом леса, создают определенные условия, благоприятные для одних растений нижних ярусов и неблагоприятные для других. Так называемые сорняки в поле или огороде, поглощают значительную часть влаги, питательных веществ из почвы, затеняя культурные растения, влияя на их рост и развитие, угнетая их. Интересны связи между растениями и животными. С одной стороны, растения служат животным пищей (пищевая связь); создают среду их обитания (насыщают воздух кислородом); дают им убежище; служат материалом для построения жилищ (например, птичье гнездо). С другой стороны, животные тоже влияют на растения. Например, распространяют их плоды и семена, в связи с чем у некоторых плодов имеются специальные приспособления (семена лопуха).

Между животными разных видов особенно хорошо прослеживаются пищевые связи. Это отражено в понятиях «насекомоядные животные», «хищные животные». Интересны связи между животными одного вида, например, распределение гнездовой или охотничьей территории, забота взрослых животных о потомстве. Существуют своеобразные связи между грибами, растениями и животными. Растущие в лесу грибы своей подземной частью грибницей срастаются с корнями деревьев, кустарников, некоторых трав. Благодаря этому грибы получают от растений органические питательные вещества, растения от грибов - воду, с растворимыми в ней минеральными солями. Некоторые животные питаются грибами и лечатся ими.

Перечисленные виды связей между неживой и живой природой, между компонентами живой природы проявляются в лесу, на лугу, в водоеме, благодаря чему последние становятся не просто набором разных растений и животных, а природным сообществом. Очень большое значение имеет раскрытие связей между человеком и природой. Причем, человек рассматривается как часть природы, он существует внутри природы и неотделим от нее. Связь между человеком и природой проявляется, прежде всего, в той многообразной роли, которую природа играет в материальной и духовной жизни людей. Вместе с тем они проявляются и в обратном воздействии человека на природу, которое в свою очередь может быть положительным (охрана природы) и отрицательным (загрязнение воздуха, воды, уничтожение растений, животных и другое).

Воздействие человека на природу может быть прямым - сбор дикорастущих растений на букеты, истребление животных на охоте; и косвенным - нарушение местообитания живых организмов, то есть нарушение того состояния неживой или живой природы, которое для данных организмов необходимо: загрязнение воды в реке приводит к гибели рыбы, вырубка старых дуплистых деревьев ведет к уменьшению численности птиц, живущих в дуплах и так далее. Не существует однозначных рецептов по поводу того, какие экологические связи, на каком уроке и как именно рассматривать. Это может решить только учитель, работающий в конкретном классе в условиях конкретного природного окружения. Важно учесть необходимость дифференцированного подхода к ученикам, подбора для них заданий разной степени сложности.

Материал об экологических связях должен быть обязательным элементом содержания как урока изучения нового материала, так и обобщающего урока. Получая определенную систему знаний на уроках «Естествознание» и «Природоведение», ученики также могут усвоить нормы и правила экологического поведения в природе, так как через экологическое просвещение воспитывается ответственное отношение к природе.



Но нормы и правила поведения будут плохо усвоены, если не будут учитываться условия экологического воспитания. Первое важнейшее условие - экологическое воспитание учащихся должно проводиться в системе, с использованием местного краеведческого материала, с учетом преемственности, постепенного усложнения и углубления отдельных элементов от 1 к 4 классу.

Второе непереносимое условие - надо активно вовлекать младших школьников в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Таких дел очень много: это внутреннее и внешнее озеленение школы, сквера, уход за цветниками, шефство над лесными участками там, где лес находится близко от школы, сбор плодов и семян луговых и древесно-кустарниковых растений, уборка валежника, охрана и подкормка птиц, шефство над памятниками природы в ходе изучения родного края и тому подобное.

Из всего сказанного ранее следует, что воспитание, основанное на раскрытии конкретных экологических связей, поможет ученикам усваивать правила и нормы поведения в природе. Последние, в свою очередь, не будут голословными утверждениями, а будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика.

#### Литература

1. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. - М.: Просвещение, 1990.
3. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание // Философские науки. - 1991. - №2.

### **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Ю.В. Соколова, учитель русского языка и литературы  
МБОУ СОШ № 93 г. Воронежа

Воспитание патриотизма – это неустанная работа по созданию у школьников чувства гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого, и роль русского языка и литературы в этом плане невозможно переоценить. Героизм, патриотизм, самоотверженность, трудности и радости грозных лет войны нашли отражение в поэтических произведениях о войне, которые

изучаются в разделах «Ради жизни на Земле» (5 кл.), «Произведения о Великой Отечественной войне» (6 кл.), «На дорогах войны...» (7 кл.), «Стихи и песни о Великой Отечественной войне» (8 кл.). В них помещены стихотворения К.М. Симонова, А.Т. Твардовского, Н.И. Рыленкова, С.С. Орлова, Д.И. Самойлова и др., рассказывающие о солдатских буднях, пробуждающие чувство любви к родине, ответственности за нее в годы жестоких испытаний. В лирических и героических песнях выразились сокровенные чувства и переживания каждого солдата-воина.

В 7-8-х классах актуализация проблемы патриотического воспитания усложняется, а именно: усложнение отбора произведений о Великой Отечественной войне; дать учащимся круг знаний по военно-патриотической тематике; познакомить с важнейшими понятиями; выработать умения применять полученные знания на практике. В этих классах организуют самостоятельную работу учащихся с дополнительными источниками информации; используют такие формы работы, при которых обучающиеся пробуют свои силы в разных ролевых позициях – «учителя», «консультанта», «руководителя творческой группы».

Такая работа позволяет ребятам обмениваться собственными мнениями, определять темы и идеи произведений, определять ключевые слова и понятия, влиять на формирование эстетического вкуса одноклассников, развивать их творческую активность.

Особое место на уроках литературы занимает работа с историческими документами (роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка»). Ученики учатся сравнивать, сопоставлять, анализировать, например, сопоставление предводителя восстания в разных произведениях: образ Пугачева в фольклоре, в произведениях А.С. Пушкина, С.А. Есенина («Пугачев»). Данная работа позволяет ребятам, во-первых, самостоятельно получать знания, на основе которых у них формируются определенные убеждения, во-вторых, через оценку событий формировать систему ценностей. Все это приводит к возникновению у ребенка позитивных гражданских свойств личности. Кроме того, ученики начинают понимать насколько важно их мнение, и как много от него может зависеть, учатся искать выход из любой сложной ситуации.

С особой теплотой относятся школьники к теме родной природы, ее красоте и неповторимости. Образцы описания русской природы мы находим не только на страницах произведений Н.А. Некрасова («На Волге»), И.А. Бунина («Косцы»), В.П. Астафьева («Васюткино озеро»), М.М. Пришвина («Кладовая солнца») и др., но и в специальных разделах, в которые включены произведения А.А. Блока, С.А. Есенина, Н.М. Рубцова, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева и др. Подготовленное выразительное чтение, последующий анализ и осмысленное чтение наизусть стихотворений о Родине,

родной природе дают возможность обучающимся прочувствовать душевное настроение поэта через описание картин природы и передать свое восприятие и отношение к окружающему миру, развивают воображение, умение видеть и слышать природу, стремление постичь тайны цвета, освещения, звука, формы.

Познать, понять и почувствовать человека, событие всегда легче через искусство. Формированию патриотических качеств личности способствует выполнение на уроках творческих заданий: нарисовать иллюстрацию к историческому событию, составить кроссворд, озвучить диалог исторических деятелей, дать характеристику историческому герою, устное рисование. Использование музыкальных фрагментов, элементов театрализации позволяет создать особый эмоциональный настрой урока, что во многом определит его успех.

Анализируя произведение о Великой Отечественной войне, ребята учатся подлинному гуманизму и тогда, когда речь идет не только о любви, но и о ненависти. Важно убедить школьников, что ненависть не может быть слепой. В своей работе по патриотическому воспитанию я использую воспитательные возможности не только уроков литературы, но и тот огромный потенциал, который несет в себе краеведение: знания о своей малой Родине способствуют формированию любви к ней, бережному отношению ко всему, что досталось от предшествующих поколений. Воспитание патриотизма, уважения к старшим, их судьбе строится на конкретной исторической почве.

Таким образом, работая в 5-6-х классах, я ставлю перед собой следующие задачи: заинтересовать учеников самим процессом чтения военно-патриотической литературы; формирование устойчивой потребности в чтении патриотической литературы; потребность в постоянном общении с историческим прошлым родного края, посредством краеведческого материала, историко-архитектурных памятников.

При этом для детей младшего возраста организуют совместную работу: отбор произведений для литературного чтения, чтение и обсуждение тематики произведений, определение ключевых слов и понятий, посещение историко-архитектурных памятников, связанных с военным прошлым.

#### Литература

1. Беглова С.В., Бачурина С.О., Власова Е.А. Быть патриотом и гражданином своей страны // Народное образование. – 2012. - №9. - С 70-74.
2. Берестовская С.Э. К вопросу о воспитании патриотизма: анализ уроков конкурса пед. достижений // Воспитание школьников. – 2012. - С. 35-41.
3. Быков А.К. Формирование патриотического воспитания // Педагогика. – 2010. - № 9.

## **ОТКЛОНЕНИЯ В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ - ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ПРИЗНАКОВ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА У ДЕТЕЙ**

А.В. Тикунова, Т.А. Хвостикова, учителя-дефектологи  
МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

Проявления речевых нарушений чрезвычайно многообразны по характеру и динамике, и в большинстве случаев они обусловлены нарушениями общения. Подходы к развитию речи у детей с тяжелыми формами аутизма различны. Отечественные специалисты делают основной упор на коррекцию эмоциональных нарушений, повышение психического тонуса, создание потребности в речевом взаимодействии через установление и развитие эмоционального контакта. За рубежом поведение формируют с помощью отработки речевых стереотипов на основе подкрепления. Часть западных специалистов считает, что формирование звучащей речи у детей с тяжелыми вариантами аутизма вообще нецелесообразно, и предлагает развивать другие, неречевые формы общения.

Первый подход, если и позволяет сформировать речь, то достигается это очень редко и не скоро, становление речи происходит с большой задержкой в сравнении с возрастными этапами развития в норме, и эта задержка в дальнейшем не компенсируется. В случае западных подходов речь формируется, но она механическая, не гибкая, состоит из набора речевых штампов. При всем разнообразии речевых расстройств, можно выделить основные особенности речи у детей с РАС:

- мутизм (отсутствие речи) значительной части детей;
- эхолалии (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т.е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;
- большое количество слов – штампов и фраз – штампов, фонографичность («попугайность») речи, что при часто хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;
- отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);
- автономность речи;
- позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я») и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», а других иногда «я»);
- нарушение семантики (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное – до буквальности – сужение толкований значений слов), неологизмы;
- нарушения грамматического строя речи;

- нарушения звукопроизношения;
- нарушения просодических компонентов речи.

Все эти знаки отклонений в речевом развитии могут встречаться и при других видах патологии, однако при РАС большинство из них имеет определенные характерные особенности.

Оказание коррекционной помощи начинается с обследования речи, целью которого является точное определение доступного ребенку уровня речевого навыка, а также взаимодействия с окружением, превышение которого неизбежно вызовет у него уход от возможного контакта, появление протестных реакций – негативизма, агрессии или самоагрессии и фиксацию негативного опыта.

В первую очередь, в спонтанной ситуации обследуется состояние импрессивной речи. Изучается понимание ребенком высказываний, которые содержат аффективно значимые для него слова. Путем наблюдения или из беседы с родителями выясняют, что ребенок любит, что является для него наиболее значимым. Затем в отсутствие значимого объекта или действия, в поле зрения ребенка произносят высказывание, содержащее значимое слово (например, «Пойдем кататься на лошадке?», «Хочешь Киндер-сюрприз?» и т.п.) Если поведение ребенка изменится видимым образом - например, он повернет голову в сторону говорящего или подойдет к нему, можно предположить, что он хотя бы частично понял высказывание.

Направленное обследование понимания речи включает в себя задания на понимание названий предметов, действий, качеств предметов, понятий, выражающих пространственные отношения. Собственная речь обследуется одновременно с пониманием. Во время наблюдения за спонтанным поведением ребенка фиксируются различные вокализации и звуки внегортанного происхождения. Обращается внимание на наличие спонтанного подражания различным звукам, словам; выражение требований или отказа; фиксируются эхолалии; отмечаются собственные спонтанные высказывания ребенка.

Непроизвольные реакции ребенка свидетельствуют, что он способен понимать речь и происходящее вокруг в том случае, если это попало в зону его непроизвольного внимания. Напомним, что основная трудность аутичного ребенка лежит не в области понимания речи, а в сфере произвольности: произвольной организации своего внимания и поведения в соответствии с тем, что он слышит, произвольной организации собственной речевой реакции (Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг). Результаты обследования изучаются и используются для построения индивидуальных программ по формированию речевых навыков.

Работа по развитию речи должна быть индивидуальной, соответствовать уровню интеллектуального развития ребенка, в ней следует учитывать особенности всей клинико-психологической структуры, характерной для детей с РАС.

Основные задачи логопедической работы представляются следующими:

- дифференциация речевых нарушений, обусловленных аутизмом и сопутствующими синдромами;
- установление эмоционального контакта с ребенком;
- активизация речевой деятельности; формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре;
- развитие речи в обучающей ситуации.

Коррекционная работа с аутичными детьми проводится комплексно, группой специалистов различного профиля. Она включает в себя психологическую и педагогическую коррекцию, а также систематическую работу с родителями.

#### Литература

1. Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностическая карта. Исследование ребенка первых двух лет жизни при предположении у него раннего детского аутизма. – М.: Просвещение, 1991.

2. Родяшин Е., Раева Т., Фомушкина М. Организация жизни аутичного ребенка: Методическое пособие / Е. Родяшин, Т. Раева, М. Фомушкина. - Тюмень, 2012.

### **ВЛИЯНИЕ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Л.В. Тимохина, учитель начальных классов МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Учебная деятельность и главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению школьника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

Независимо от этого, происходят существенные изменения в самом мышлении. До обучения оно, опираясь на непосредственно жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком чувственных обобщений. Усваивая знания, школьник учится процессу образования понятий, т.е. овладевает умением строить обобщения не по сходным (какой бы мерой общности они ни обладали), а на основе абстрагирования существенных связей и отношений. Таким образом, овладевая понятием, школьник овладевает не только «абстрактной всеобщностью», но и тем «сгустком утверждающих суждений», который в нем заключен. Он овладевает умением развернуть эти суждения, переходить от понятия к понятию, т.е. рассуждать в собственно теоретическом плане [2].

В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

Развитие творческих возможностей учащихся важно на всех этапах школьного обучения, но особое значение имеет формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте. В начальных классах, особенно в первом, только начинает формировать способы учебной работы. Поэтому необходима непрерывная четкая линия, направленная на развитие внимания, наблюдательности, памяти, на умение проводить анализ, сравнение, находить закономерности [2].

Свойство детского ума воспринимать все конкретно, буквально, неумение подняться над ситуацией и понять ее общий, абстрактный или переносный смысл - одна из основных трудностей детского мышления, ярко проявляющаяся при изучении такой абстрактной школьной дисциплины, как математика.

Современное содержание математического образования направлено главным образом на интеллектуальное развитие младших школьников, формирование культуры и самостоятельности мышления. Данный аспект является главным в развитии личности ученика, так как мышление влияет на воспитанность человека. Достаточная подготовленность к мыслительной деятельности снимает психические нагрузки в учении, предупреждает неуспеваемость, сохраняет здоровье [1]. Не только грамотность резко отличает школьника от дошкольника: другое столь же резкое отличие - то, что школьник овладевает математикой, оперирует с числами, которые дошкольнику почти недоступны.

Трудность обобщения материала - одна из основных трудностей, возникающих при усвоении математики. Вот как описывает их психолог В.А. Крутецкий: «Неспособные ученики с большим трудом обобщали

предложенный математический материал. Они с трудом перебирались от одной ступени обобщения к другой, причем каждая такая ступень должна была закрепляться значительным количеством упражнений». Таких учеников необходимо тренировать на специально подобранном материале, включающем все возможности и комбинации несущественных признаков. Развивает творческое мышление и решение задач различными способами. Выработка привычки к поиску другого варианта решения играет большую роль в будущей работе, научной и творческой деятельности.

Применение различных способов решения задачи развивают не только умственные способности, но и приучает их к исследовательской работе. Именно умение и способность находить различные пути и способы решения часто приносит успех и удовлетворяет как частные, так и глобальные интересы. Анализ школьных программ по математике дает возможность расставить основные вехи развития творческого мышления школьников, поскольку овладение таким максимально абстрактным предметом, как математика, хорошо показывает, до какого максимума поднимается мышление школьников различных возрастов.

Арифметика и алгебра, абстрагированы от всех качественных различий предметов до такой степени, что остается от них только то, что они - предметы, т.е. остается только раздельность их, только число, и затем абстрагирование даже от частных значений чисел - таковы два основных этапа.

Величина, количество и эмпирическое число, мера и количественное отношение, абстрактное общее число, числовой закон, абстрактный закон количественных отношений - вот чем последовательно овладевает мышление школьника, возвышающее до умения так абстрагироваться от конкретного мира, что в мысли остаются от этого мира только число и форма [3].

Результаты обучения проявляются в осознании и управлении собственной стратегией мыслительной деятельности и в освоении методов системного мышления. В настоящее время всем очевидна необходимость подготовки учащихся к творческой деятельности. В связи с этим повышается роль школы в воспитании активных, инициативных, творчески мыслящих людей.

#### Литература

1. Белозерских Г.М. Развитие творческого потенциала личности // Начальная школа. - 1994. - №11.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. - СПб., 1999.
3. Гребцова Н.И. Развитие мышления учащихся // Начальная школа. - 1994. - №11.



## **ОСНОВНЫЕ ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ГОСУДАРСТВЕННОМУ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС**

Ю.А. Тихонова, учитель русского языка и литературы  
МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

В сравнении с предыдущими вариантами рабочих программ, которые составлялись на основе Примерных программ по русскому языку и литературе, произошли следующие изменения:

1. Планируемые результаты освоения Примерной рабочей программы - личностные и метапредметные - представлены не в общем виде, как было в предыдущих рабочих программах, а в преломлении через учебный предмет, с учетом специфики изучения русского языка и литературы.

2. Скорректированы предметные планируемые результаты, которые представлены по годам обучения (по классам).

3. В соответствии с ФГОС ООО и Универсальным кодификатором уточнено содержание учебных предметов «Русский язык» и «Литература».

4. Впервые представлено примерное тематическое планирование с указанием тем, их основного содержания и основных видов деятельности обучающихся.

5. Впервые в количество учебных часов на изучение программы по литературе заложены резервные часы, дающие возможность учителю распределить их по необходимости, например, на расширение тематического материала и пр.

Учитель русского языка и литературы может воспользоваться разработанными Примерным рабочими программами, не внося в них изменения. «При разработке основной общеобразовательной программы организация, осуществляющая образовательную деятельность, вправе предусмотреть применение при реализации соответствующей образовательной программы примерного учебного плана и (или) примерного календарного учебного графика, и (или) примерных рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), включенных в соответствующую примерную основную общеобразовательную программу. В этом случае такая учебно-методическая документация не разрабатывается. В пояснительной записке указано, что предмет «Русский язык» входит в предметную область «Русский язык и литература», является обязательным для изучения. С целью правильного выстраивания работы учителем русского языка в Программе представлен раздел «Содержание

учебного предмета «Русский язык». В нем закреплено, что в 5–7 классах школьниками изучаются такие разделы лингвистики, как фонетика, морфемика и словообразование, лексика и фразеология, морфология. В 8–9 классах основными изучаемыми темами становятся синтаксис и пунктуация. Необходимо отметить, что в Программе выделяются разделы, которые присутствуют во всех классах основной школы.

Цели изучения учебного предмета «Русский язык»:

- осознание и проявление общероссийской гражданственности, патриотизма, уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации и языку межнационального общения;

- овладение русским языком как инструментом личного развития, инструментом формирования социальных взаимоотношений, инструментом преобразования мира овладение знаниями о русском языке, его устройстве и закономерностях функционирования, о стилистических ресурсах русского языка;

- практическое овладение нормами русского литературного языка и речевого этикета;

- обогащение активного и потенциального словарного запаса и использование в собственной речевой практике разнообразных грамматических средств;

- совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности;

- стремления к речевому самосовершенствованию совершенствование речевой деятельности, коммуникативных умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения;

- овладение русским языком как средством получения различной информации, в том числе знаний по разным учебным предметам совершенствование мыслительной деятельности, развитие универсальных интеллектуальных умений сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, классификации, установления определенных закономерностей и правил, конкретизации развитие функциональной грамотности.

Прежде всего, цели связаны с формированием у учащихся понятий «язык» и «речь», с изучением и анализом текстов разных стилей и жанров, а также с их созданием.

При изучении курса русского языка особое внимание уделяется разделу «Культура речи», который направлен на развитие у школьников навыков нормативной письменной и устной речи, которая должна подчиняться:

- нормам произношения и ударения;

- нормам употребления слов в соответствии с их лексическим значением и особенностями использования в различных стилях речи;

- нормам образования и изменения слов, а также образования словосочетаний и предложений в соответствии с требованиями грамматики;
- нормам орфографии и пунктуации.

В разделе «Содержание учебного предмета «Русский язык» указаны конкретные темы, которые закреплены для изучения в определенном классе. Так, для изучения в 5 классе предложена тема по орфографии «Правописание корней с чередованием о/а» определены корни, которые изучаются: -лаг- — -лож-; -раст- — -ращ- — -рос-; -гар- — -гор-, -зар- — -зор-; -клан- — -клон-, -скач- — -скоч-. Изучение наречия, причастия и деепричастия закреплено в 7 классе.

#### Литература

1. Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Шамчикова В.М. Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2021. - Т. 1, № 3 (76). - С. 7-19.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК»**

С.Н. Трубникова, С.П. Квасова, учителя русского языка и литературы  
МБОУ Хохольская СОШ Хохольского района Воронежской области

В разделе «Планируемые результаты освоения учебного предмета «Русский язык» на уровне основного общего образования представлено три группы результатов: личностные, метапредметные и предметные. В этой части программы прописаны не общие личностные и метапредметные результаты, как во ФГОС ООО, а специально обобранные и конкретизированные, изучение которых эффективно в рамках обучения русскому языку. Это сделано не только для того, чтобы облегчить педагогу понимание содержания его работы, но и для помощи в выборе форм и содержания, способствующих формированию у учащихся этих результатов. Рассмотрим личностные результаты обучения русскому языку. Личностные результаты должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в том числе в части гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания, воспитания ценности здорового образа жизни, ценности научного познания, адаптации к изменяющимся условиям социальной и природной среды.

Основные направления воспитательной деятельности на уроках русского языка, способствующие достижению личностных результатов обучения в основной школе, прописаны в обновленном ФГОС ООО.

«Личностные результаты освоения Примерной рабочей программы по русскому языку для основного общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности. Они должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности». Из «Примерной рабочей программы основного общего образования. Русский язык». Личностные результаты были разработаны с учетом принятой в 2020 году Примерной программы воспитания. Если со спецификой патриотического, гражданского, духовно-нравственного и эстетического воспитания средствами русского языка учителя знакомы и реализуют эти направления воспитательной работы в практике преподавания, то воспитание ценности научного познания, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия, физическое, трудовое, экологическое воспитание, а также формирование навыков адаптации к изменяющимся условиям социальной и природной среды требуют раз्यнения по организации педагогической работы.

Основы физического воспитания, формирование культуры здоровья и эмоционального здоровья формируются у обучающихся в процессе осознания ценности жизни, например, на основе читательского опыта. Для этого учителем могут отбираться для работы тексты соответствующей тематики, на основе которых не только проводится лингвистический анализ, но и целенаправленная систематическая работа, связанная с пониманием смысла прочитанного, развитием умения определять основную мысль, формулировать позицию автора, соглашаться или не соглашаться с ней, аргументируя свой выбор, объяснить ключевые слова, делать выводы, обобщения, предположения.

Эта работа может проводиться на разнообразных текстах (инфографика, интернет-статья, перечень правил и т.д.). Основные направления воспитательной деятельности - Гражданское воспитание - Патриотическое воспитание - Духовно-нравственное воспитание - Эстетическое воспитание - Физическое воспитание, формирование культуры здоровья и эмоционального благополучия - Трудовое воспитание - Экологическое воспитание - Ценности научного познания - Адаптации обучающегося к изменяющимся условиям социальной и природной среды.

Основы трудового воспитания закладываются учителем русского языка в ходе представления на уроках дидактических материалов, позволяющих раскрыть школьнику мир разных профессий, а также на включении в обсуждение профессий и труда различного рода героев художественных произведений. Работа выстраивается с учетом понимания важности разных профессий, вклада людей, владеющих ими, в стабильное развитие России.

Основы экологического воспитания, закладываемые учителем основной школы, должны быть направлены на повышение уровня экологической культуры школьников, осознание роли каждого человека в решении глобальных экологических проблем. С целью формирования экологической культуры можно предложить посмотреть видеоролик о сохранении экологии планеты, обсудить специфику разворачивания мысли в видеоролике, речь автора, убедительность и аргументированность доносимых им идей.

Ценности научного познания формируются учителем в процессе ориентации школьников на уроках русского языка на современную систему научных представлений «об основных закономерностях развития человека, природы и общества, взаимосвязях человека с природной и социальной средой; закономерностях развития языка; овладение языковой и читательской культурой, навыками чтения как средства познания мира; овладение основными навыками исследовательской деятельности с учётом специфики школьного языкового образования; установка на осмысление опыта, наблюдений, поступков и стремление совершенствовать пути достижения индивидуального и коллективного благополучия».

Таким образом, школьнику предоставляется возможность получить представление о мире и языке как научной системе, раскрыть все его разнообразие, выявить закономерности функционирования.

Также формирование личностных результатов, включающих адаптацию к изменяющимся условиям социальной и природной среды, на уроках русского языка может происходить на основе лексической работы со словами, концептами, фразеологизмами, пословицами, поговорками, цитатами, а также разнообразными текстами соответствующей тематики; при обучении диалогу и монологу, разным видам письменных работ; при выборе тем для проектной деятельности; при организации учебного сотрудничества в разных возрастных группах; при обсуждении проблемных вопросов, предлагаемых школьникам как на традиционных, так и на электронных носителях информации.

#### Литература

1. Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Шамчикова В.М. Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2021. - Т. 1, № 3 (76). - С. 7-19.

## **БЛАГОПРИЯТНЫЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОВЫШЕННЫМИ УМСТВЕННЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ**

С.А. Турищева, учитель начальных классов МКОУ Вторая Сторожевская СОШ  
Лискинского района Воронежской области

Такие дети обычно сразу же стремятся заниматься сами. Их задевает и обижает, если кто-нибудь из взрослых пытается руководить приготовлением уроков. Осложняют их отношения с родителями может и повышенная требовательность к старшим, от которых они порой дотошно добиваются, например, обоснования каких-нибудь высказанных теми утверждений. Некоторые из таких детей, с особо ярким воображением, оказываются выдумщиками, фантазерами, которые готовы всех убеждать в том, чего не было, но что возникло в их мечтах. Это может обнаруживаться и на уроках, и во внешкольных занятиях. Рано созревшие интеллектуально дети, опираясь на логику, способны порой прийти к ошарашивающим взрослых нравственным суждениям. От них, например, можно услышать в младшем подростковом возрасте, что родителям никто ничем не обязан, или - что те, кто мало смеется, - плохие люди.

Подобного рода «теоретизирование» обосновывается, подкрепляется логически верными ссылками на то, что они слышали или сами читали. В их умствованиях, наряду с формальной правильностью, отчетливостью суждений, выступают и схематизм, односторонность их представлений. Но это их не смущает. Сильные и слабые стороны такого ребенка взаимосвязаны, переходят друг в друга. Так, легкость, с которой дается учение, привычка учиться «хватая на лету», может приводить к нежеланию, неумению упорно заниматься. Здесь уместно вспомнить о трудах наших психологов.

Под руководством доктора психологических наук Ю.З. Гильбуха разработана система дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Она предполагает создание, начиная с первого года учения, трех типов классов. Дети зачисляются в эти классы в соответствии со степенью их психологической готовности к школьному обучению. Последняя же определяется актуальным (то есть имеющимся на данный момент) уровнем развития их умственных способностей. Определяя контингент классов ускоренного обучения в таком составе, необходимо создать наиболее благоприятные условия для развития всех детей с повышенными умственными способностями.

Во-первых, это позволяет создать классы ускоренного обучения во всех сколько-нибудь крупных школах. Во-вторых, обеспечивает более благоприятные условия развития всем детям, чьи умственные способности превышают возрастную норму. В-третьих, благотворно сказывается на умственном и нравственном развитии одаренных детей. Какие же это типы классов? Первый - классы ускоренного обучения предназначен для наиболее развитых 15% контингента детей, поступающих в школу. Эта группа первоклассников имеет КИ (коэффициент интеллекта) 120 баллов и выше; в нее, естественно, входят и одаренные. Наряду с классами ускоренного обучения создаются классы возрастной нормы (65% всего ученического контингента) и классы повышенного индивидуального внимания (последние - для слабоподготовленных учеников, составляющих примерно 20%). В классах этих двух типов учебный процесс строится по обычным программам, но в классах повышенного индивидуального внимания наполняемость в два раза меньше обычной.

Направление ребенка в класс того или иного типа, зависит исключительно от степени его готовности к школьному обучению и желания родителей. Они присутствуют при кратковременном (в пределах 25 минут) психологическом обследовании, которое проводится двумя специально подготовленными педагогами (экзаменатором и ассистентом). Проверка осуществляется в игровой форме, в атмосфере дружелюбия и эмоциональной раскованности, что позволяет ребенку раскрыть свои интеллектуальные возможности. Психологическая проверка ограничивается теми сторонами психической индивидуальности ребенка, от которых в решающей степени зависит успешность его школьного старта. Зачем, например, при определении ребенка в школу оценивать сформированность у него навыков коллективизма, товарищеской общительности? В структуре личности эти навыки, конечно, занимают одно из центральных мест. И в процессе учебно-воспитательной работы учитель должен уделять значительное внимание их формированию. Однако успешность школьного старта они практически не определяют.

Критическими зонами, определяющими степень готовности к школьному старту являются: фонематическое восприятие (слух), саморегуляция учебных действий, словарное развитие, кратковременная память и способность осуществлять элементарные умозаключения. Шестым показателем служит рейтинг экзаменатора и ассистента в отношении умственной активности ребенка, определяемый на основании наблюдений за его поведением при выполнении всего комплекса тестов.

#### Литература

1. Одаренные дети. / Под ред. Бурменской, Слуцкого. - М., 1995.
2. Проблема развития познавательных способностей. - Л., 1998.
3. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. - М., 1991.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТьюТОРСТВА ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ**

Е.В. Тюнина, педагог-психолог, Н.Н. Сокольникова, тьютор  
МБОУ лицей №5 г. Воронежа

Многогранное и последовательное развитие инклюзивной практики в системе современного российского образования гарантирует равные права на получение образования и доступность общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), выбора подходящего им специфичного образовательного маршрута и отдельного индивидуального подхода. Сегодня современный родитель и ребенок может выбрать, обучаться ему в специальном коррекционном учреждении или в общеобразовательной школе. Здоровым же детям, такое обучение со сверстниками, имеющим ограниченные возможности здоровья, позволяет развивать толерантность и ответственность – качества, которые столь необходимы в современной жизни.

При принятии детей с ОВЗ в общеобразовательные организации общего типа перед коллективами данных организаций возникает ряд непростых задач: создание комфортного образовательного пространства для всех обучающихся; индивидуализация помощи каждому ребенку на период адаптации; методическое обеспечение эффективных образовательных программ; получение необходимых компетенций и психологической культуры в области специального (коррекционного) образования педагогами и родителями учащихся. Все более актуальным становится тьюторство, как новая форма педагогической деятельности.

Для системы сопровождения ученика с ОВЗ, тьюторство наиболее эффективный и ориентированный на ребенка ресурс. Особенно, если мы говорим о детях, заболевание которых связано с опорно-двигательным аппаратом и другими физическими патологиями, препятствующими полноценному движению. Комплексное рассмотрение специфики организации работы тьютора в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с детским церебральным параличом является достаточно новаторским.

Тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ регулируется нормами профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», в котором описываются характеристика и описание трудовых функций данной профессии. В настоящее время в России должность «тьютор» официально закреплена в числе должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования.



Данная должность внесена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, в раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Квалификационные требования тьютора включают в себя следующее:

- организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов;
- организует персональное сопровождение в образовательном пространстве предпрофильной подготовки и профильного обучения;
- координирует в осуществлении поиска обучающимися информации для самообразования;
- сопровождает процесс и создает условия для формирования их личности (помогает им разобраться в успехах, неудачах, сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);
- совместно с обучающимися ставит цели и оценивает возможности ребенка;
- помогает обучающимся в выборе образовательной стратегии, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования;
- занимается построением индивидуальной образовательной траектории для обучающегося;
- помогает достичь обучающемуся образовательного уровня в соответствии с ФГОС;
- организует работу по взаимодействию обучающегося со специалистами коррекционно-воспитательного процесса;
- организует работу с родителями по включению их в коррекционно-образовательный процесс, сообщает им о всех этапах образовательного процесса, его особенностях и осуществляет совместное планирование дальнейших действий;
- мотивирует учащегося, удерживает уровень мотивации к обучению; индивидуализирует интересы ребенка, помогает реализовать творческий потенциал;
- принимает участие во всех методических советах, подготовительных мероприятиях к родительским собраниям, помогает организовать оздоровительные и воспитательные мероприятия;
- производит анализ достижений воспитуемого, фиксирует новые результаты;
- делает контрольные выводы об эффективности построения образовательного процесса, с учетом успешного овладения обучающимся образовательной программы;
- обеспечивает безопасность для жизни и здоровья обучающихся во время пребывания детей в образовательной организации.

Тьютору необходимо знать приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации; законы и иные нормативные правовые акты, регламентирующие образовательную и физкультурно-спортивную деятельность; Конвенцию о правах ребенка; стандарты нормы развития и патологию развития детей; возрастную физиологию; психолого-педагогические диагностические методики; педагогическую этику; теорию и методику воспитательной работы; тьюторские технологии; основы возрастной психологии; основы педагогики; инновационные технологии обучения и воспитания; технологию общения, техники доверительного общения; технологии диагностики причин конфликтных ситуаций, их профилактики и разрешения; режим и правила внутреннего трудового распорядка образовательной организации; правила по охране труда и пожарной безопасности.

К квалификации тьютора предъявляются следующие требования: высшее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» и стаж педагогической работы не менее 2 лет. Включение тьютора в реестр профессий позволяет ввести должность в штатное расписание образовательной организации и оплачивать его работу из бюджетных средств. В соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в целях развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ОВЗ, могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей (законных представителей) индивидуальные учебные планы.

## **ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ЕГО ОСОБЕННОСТИ**

В.С. Удалова, МБОУ «НОЦ», Т.А. Журавлева, МБОУ «Новоусманский лицей», учителя начальных классов Новоусманского района Воронежской области

Прежде чем излагать взгляды психологов на проблему творческого мышления, рассмотрим некоторые факты, которые помогут лучше понять сформулированные дальше положения, касающиеся данного вида мышления. С самого начала отметим, что творческое мышление не всегда связано только с одним из видов мышления, скажем, словесно-логического, оно вполне может быть и практическим, и образным. Психологами было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные, творческие задачи. Однако до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет.

Наука располагает лишь некоторыми данными, позволяющими частично описать процесс решения человеком такого рода задач, охарактеризовать условия, способствующие препятствующие нахождению правильного решения. то же характеризует творческое мышление? Это особенность необходимости применения нетрадиционного способа мышления, необычного видения проблемы, выхода мысли за пределы привычного способа рассуждений.

Основная особенность творческого мышления как интеллектуальной системы - это умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решение на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развития. Что же такое творческое мышление? По мнению Р.С. Немова, - это вид мышления, связанный с созданием или открытием чего-либо нового.

Дж. Гилфорд считал, что «творчество» мышления связана с доминированием в нем четырех особенностей: оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне; творческий человек почти и всегда и везде стремится найти свое собственное, отличное от других решение; семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаружить его новое использование, расширять функциональное применение на практике; образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны; семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей. В последствии предпринимались и другие попытки дать определение творческому мышлению, но они внесли мало нового в то его понимание, которое было предложено Дж. Гилфордом.

Что же мешает человеку быть творческой личностью? На данный вопрос дают ответ Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон. Они считают, что серьезным препятствием на пути к творческому мышлению могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и в частности:

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться глупым или смешным в своих суждениях.

Обе указанные тенденции могут возникнуть у ребенка в раннем детстве, если первые его попытки самостоятельного мышления, первые суждения творческого характера не находят поддержки у окружающих взрослых людей, вызывает у них смех или осуждение, сопровождаемые наказанием или навязыванием ребенку со стороны взрослого в качестве

единственно «правильных» наиболее распространенных, общепринятых мнений.

3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей.

4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чья позиция критикуется.

5. Завышенная оценка своих собственных идей.

6. Высокоразвитая тревожность.

7. Чрезмерно выраженная тенденция критического мышления.

Потребность понять природу процесса творчества возникла как следствие необходимости воздействовать на творческую деятельность, чтобы повысить ее эффективность. Психология творчества начала складываться на рубеже 19-20 вв. «Творчество - в прямом смысле - есть созидание нового». В общепринятом смысле творчество - условный термин для обозначения психического акта, выражающегося в воплощении, воспроизведении или комбинации данных нашего сознания в (относительно) новой форме, в области отвлеченной мысли, художественной и практической деятельности» [2].

Исследования многих психологов показали отсутствие прямой зависимости творческих способностей от интеллекта и суммы знаний, т.е. корреляция между коэффициентом интеллекта и способностью создавать новое - креативностью - не было.

Выделяют три основных подхода к проблеме творческих и интеллектуальных способностей:

1. Как таковых творческих способностей нет. Главную роль в детерминации творческого мышления играют мотивации, ценности, личностные черты. Интеллектуальные способности выступают как необходимые, но не достаточные условия творческой активности личности.

2. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень развития творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психологической активности нет.

3. Творческая способность - креативность - является независимым от интеллекта фактором.

Кроме того, было доказано, что творческое мышление в искусстве и науке имеет общие признаки, что позволяет перенести творческие способности с одного материала на другой.

#### Литература

1. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. - М., 2000.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - Воронеж, 1995.
3. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии. - Кн.1. - М., 1999.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В.С. Удалова, МБОУ «Новоусманский образовательный центр»,  
Т.А. Журавлева, МБОУ «Новоусманский лицей», учителя начальных классов  
Воронежской области

Для того чтобы разобраться в вопросе о путях и механизмах формирования у учащихся умений и навыков, надо сначала уяснить, что собой представляют умения и навыки. До сих пор не уточнены соотношения между понятиями «умения» и «навыки». Большинство психологов и педагогов считают, что умение – более высокая психологическая категория, чем навыки. Педагоги-практики придерживаются обратной точки зрения: навыки представляют более высокую стадию овладения физическими упражнениями и трудовыми действиями, чем умения. Одни авторы под умениями понимают возможность осуществлять на профессиональном уровне какую-либо деятельность, при этом умения формируются на базе нескольких навыков, характеризующих степень овладения действиями. Поэтому навыки предшествуют умению.

Другие авторы под умениями понимают возможность осуществлять какое-либо действие, операцию. По их понятию, умение предшествует навыку, который рассматривается как более совершенная стадия овладения действиями. Умение и навык есть способность совершать то или иное действие. Различаются они по степени (уровню) овладения данным действием. Умение – это способность к действию, не достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому полностью сознательно.

Навык – это способность к действию, достигшему наивысшего уровня сформированности, совершаемому автоматизировано, без осознания промежуточных шагов. Когда человек читает книгу, контролируя смысловое и стилевое содержание ее, то считывание букв и слов происходит автоматически. Когда же он читает рукопись для выявления в ней опечаток, то контроль направлен уже на восприятие букв и слов, а смысловая сторона написанного уходит на второй план. Но в том и в другом случае человек умеет читать, и это умение у него доведено до уровня навыка [2].

Умение – это промежуточный этап овладения новым способом действия, основанным на каком-либо правиле (знании) и соответствующим правильному использованию знания в процессе решения определенного класса задач, но еще не достигшего уровня навыка. Умение обычно соотносят с уровнем, выражающимся на начальном этапе в форме усвоенного

знания (правила, теоремы, определения и т.п.), которое понято учащимся и может быть произвольно воспроизведено. В последующем процессе практического использования этого знания оно приобретает некоторые операциональные характеристики, выступая в форме правильно выполняемого действия, регулируемого этим правилом. В случае каких-либо возникающих трудностей учащийся обращается к правилу с целью контроля за выполняемым действием или при работе над допущенными ошибками.

Навыки - это автоматизированные компоненты сознательного действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения. Навык возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ его выполнения. То, что данное действие стало навыком, означает, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью [3].

Это значит, что когда мы формируем в процессе обучения у ученика способность совершать какое-то действие, то сначала он выполняет это действие развернуто, фиксируя в сознании каждый шаг совершаемого действия. То есть способность выполнять действие формируется сначала как умение.

По мере тренировки и выполнения этого действия умение совершенствуется, процесс выполнения действия свертывается, промежуточные шаги этого процесса перестают осознаваться, действие выполняется полностью автоматизировано - у ученика образуется навык в выполнении этого действия, т.е. умение переходит в навык. Но в ряде случаев, когда действие сложное, и его выполнение состоит из многих шагов, при любом совершенствовании действия оно остается умением, не превращаясь в навык.

Поэтому умения и навыки различаются еще в зависимости от характера соответствующих действий. Если действие элементарное, простое, используемое широко при выполнении более сложных действий, то его выполнение формируется обычно как навык, например, навык письма, чтения, устных арифметических действий над небольшими числами и т.д. Если же действие сложное, то выполнение этого действия, как правило, формируется как умение, в состав которого, входит один или несколько навыков.

Таким образом, термин «умение» имеет два значения:

- Как первоначальный уровень овладения каким-либо простым действием. В этом случае навык рассматривается как высший уровень овладения этим действием, автоматизированное его выполнение: умение переходит в навык.

- Как способность осознанно выполнять сложное действие с помощью ряда навыков. В этом случае навык - это автоматизированное выполнение элементарных действий, из которых состоит сложное действие, выполняемое с помощью умения.

Общеучебные умения и навыки - это такие умения и навыки, которым соответствуют действия, формируемые в процессе обучения многим предметам, и которые становятся операциями для выполнения действий, используемых во многих предметах и в повседневной жизни. Для усвоения отдельных предметов необходимы так называемые узкопредметные умения и навыки. Им соответствуют такие действия, формируемые в каком-либо учебном предмете, которые могут становиться операциями для выполнения лишь других специфических действий этого предмета или смежных предметов.

#### Литература

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. - 576 с.
2. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. - Томск, 1989.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. - М., 1999.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ОБНОВЛЕННОГО ФГОС**

И.В. Ульянова, Ю.В. Паршина, учителя начальных классов  
МБОУ СОШ №30 г. Воронежа

Формирование общеучебных умений и навыков - специальная педагогическая задача. Однако не все учителя рассматривают эту проблему с данной точки зрения. Часто считается, что специальная, целенаправленная отработка этих умений и навыков не нужна, поскольку ученики сами в процессе обучения приобретают необходимые умения, - это положение неверно. Школьник в своей учебной деятельности действительно перерабатывает и трансформирует те способы учебной работы, которые ему задает учитель. Такая внутренняя переработка приводит к тому, что усвоенный ребенком способ работы с учебным материалом иногда довольно резко может отличаться от учительского эталона. У учащихся на всем протяжении школьного обучения нужно формировать общеучебные умения, причем умения сознательно контролируемые, часть из которых затем автоматизируется и становится навыками.

Отметим два главных момента, или этапа: постановку цели и организацию. Прежде всего перед детьми ставится особая цель - овладеть определенным умением. Когда учитель сталкивается с отсутствием у учеников конкретного умения, ему нужно вначале задать себе вопрос, а была ли перед ним поставлена такая цель? Осознают ли ученики ее? Ведь только наиболее интеллектуально развитые учащиеся самостоятельно выделяют для себя и осознают операциональную сторону учебной деятельности, остальные же остаются на уровне интуитивно-практического владения умениями.

Очень распространенный недостаток организации учебной работы учащихся состоит в том, что они не видят за выполняемой ими работой учебной задачи, учебной цели. Конечно, на первых порах, да и периодически в более сложных случаях в дальнейшем, учитель, давая то или иное задание, сам указывает ту учебную задачу, которую должен решить ученик, выполняя это задание. Но постепенно ученики приобретают умение, способность и привычку видеть за любой выполняемой ими работой те знания, умения и навыки, которые они должны приобрести в результате данной работы. Помимо осознания цели, ученику нужно осознание ее отношения к мотиву своей деятельности. Учебная мотивация всегда индивидуальна: каждый ребенок имеет свою систему мотивов, побуждающих его учиться и придающих смысл учению.

Известно, что неформальное освоение высших интеллектуальных умений возможно только при познавательной мотивации. Тем не менее, даже при преобладании познавательной мотивации у ребенка все равно будут присутствовать и другие мотивы - широкие социальные, достижения успеха, избегания наказания и др. Учителю приходится ориентироваться на весь этот широкий спектр мотивов. Ставя цель обучить данному умению, он должен дать возможность каждому ученику понять, какой личностный смысл будет заключен в этой работе, зачем ему нужно это умение (овладев им, он сможет выполнять сложные задания, которые гораздо интереснее тех, что он выполняет сейчас; сможет быстро и правильно решать задачи определенного типа; получать при этом высокие оценки и т.д.).

Чтобы поставить перед учениками четкую цель, ему нужно сначала самому иметь соответствующую программу формирования умений. При планово-тематической системе организации учебного процесса эта программа предоставлена в каждом учебном минимуме - перечне основных знаний, умений и навыков, которые должны быть обязательно усвоены всеми учащимися при изучении учебной темы. В учебный минимум включаются лишь наиболее важные, существенные вопросы, без знания которых невозможно последующее изучение учебной программы.



В него включается также освоение учебных умений, как предусмотренных учебной программой, так и не предусмотренных ею, без овладения которыми деятельность учеников не будет достаточно рациональной и эффективной (эту систему мы рассмотрим ниже). После мотивационного формирования умения следует этап организации совместной с учителем деятельности. В этой совместной деятельности ученик должен, прежде всего, получить образец или правило, алгоритм работы. Далее они совместно с учителем тщательно анализируют несколько работ из класса, сопоставляя, их друг с другом и образцом. Определяется, какие элементы в плане-схеме выделены, какие связи показаны, какие отсутствуют, а какие являются лишними, ненужными.

Как уже видно из приведенного примера, совместная с учителем деятельность по выработке осознанного умения всегда внешне развернута. У учащихся обычно недостаточно развита способность внутренне, теоретически действовать, имея познавательную задачу. Во всяком случае, действуя по плану, они сталкиваются со значительными трудностями. Поэтому им нужны более легкие, доступные действия, внешние по форме. Таким образом, основной путь здесь - совместная деятельность, а метод - выполнение внешних действий. Причем внешние действия должны быть вначале максимально развернутыми и лишь потом, по мере отработки умения, они могут сокращаться. При обучении умению различать главное и второстепенное используются, в частности, такие упражнения-задания: выделить в тексте те его части, которые наиболее существенны для раскрытия его содержания; опустить при пересказе текста второстепенные моменты; расположить учебный материал в определенном порядке, соответствующем степени его важности; сравнить какие-либо явления, сходные в главном и различные в частностях, при этом четко объясняя, что здесь существенно, а что нет. Тренировка, нужная для отработки умения, не должна быть односторонней и чрезмерной.

Умение, которым ребенок достаточно овладел на простом материале, затем часто бывает трудно включить в сложную деятельность, предполагающую использование разных умений. Выполняя специальное упражнение, ученик сосредоточивается на правильном применении одного нового умения. Когда же более трудное задание требует от него распределения внимания, включения этого умения в систему ранее сложившихся, оно начинает «выпадать». Так, на уроках русского языка и литературы ученик, хорошо выполнявший упражнения, может ошибаться, не используя те же правила в диктанте, а тот, кто грамотно писал диктанты, может ошибаться при работе над сочинением. Избежать этого можно, приучая ребенка совмещать формируемое умение или навык с другими, чтобы он мог использовать их совместно, одновременно, овладевая все более сложными способами деятельности.

Таким образом, вся эта сложная работа направлена на то, чтобы внешняя практическая деятельность учащегося стала его внутренним достоянием и могла выполняться в умственном плане.

#### Литература

1. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. - 576 с.
2. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М.: Высш. шк., 1990.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. И.П. Пидкасистого. - М., 2000.

### **ТРЕБОВАНИЯ К ВЫБОРУ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАНОВ В ОСНОВНОМ И СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

О.А. Фоменко, учитель истории и обществознания МКОУ Воронцовская СОШ  
Павловского района Воронежской области

Выбор учебников и учебных пособий по учебному предмету «История» относится к компетенции образовательного учреждения в соответствии со статьей 18 части 4 и пункта 9, статье 28 части 3 Федерального закона. ФПУ-2018 состоит из трех частей:

- учебники для обязательной части основной образовательной программы;
- учебники для части ООП, формируемой участниками образовательных отношений;
- учебники, обеспечивающие учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации.

В каждой части учебники распределяются по ступеням обучения (начальное общее, основное общее, среднее общее образование), предметным областям, учебным предметам и уровням их освоения. В рамках предметной области «Общественные науки» учебные издания для старшей школы охватывают следующие учебные предметы:

- история (базовый и углубленный уровни);
- обществознание (базовый уровень);
- экономика (базовый и углубленный уровни);
- право (базовый и углубленный уровни);
- Россия в мире (базовый уровень).

При выборе учебников по истории для основной школы рекомендуется использовать те, которые относятся к одной линии издательства, отвечают требованиям Концепции нового УМК по отечественной истории

и ИКС (УМК издательства УМК издательства «Дрофа» (6-10 класс), «Просвещение» (6-10 класс), УМК издательства «Русское слово» (6-10 класс). Обязательно, чтобы в линии, рекомендованной Минпросвещения РФ к использованию были представлены современные учебники по Всеобщей истории и истории России. В Федеральном перечне представлены только учебники, содержание которых соответствует федеральному государственному образовательному стандарту и отвечает следующим требованиям:

- 1) принадлежат к завершенной предметной линии учебников;
- 2) представлены в печатной форме и имеющие электронное приложение, являющиеся их составной частью;
- 3) имеют методические пособия для учителя, содержащее материалы по методике преподавания, изучения учебного предмета (его раздела, части) или воспитания.

При выборе учебников актуальным остается вопрос о соблюдении преемственности внутри предметных линий основного общего образования (5–9 классы) и среднего общего образования (10-11 классы). Могут быть выделены часы на консультирование с тьютором, психологом, учителем, руководителем образовательной организации). Сроки реализации индивидуальных образовательных планов 1-2 года. Индивидуальный план выполняется в рамках одного или нескольких учебных предметов, может иметь предметный, межпредметный и метапредметный характер.

На выполнение ИП (учебное исследование или учебный проект) учебный план общеобразовательной организации отводит необходимое количество часов. ИП может выполняться по одному из направлений: социальное, бизнес-проектирование, исследовательское, инженерно-конструкторское, информационное, творческое. ФГОС СОО предъявляет требования к результатам ИП.

Результаты выполнения ИП должны отражать:

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;
- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;
- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей;
- способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов.

К защите допускаются только те ИП, которые не являются плагиатом. Процент (%) авторского текста (уникальность) устанавливается локальным актом образовательной организации. Защита ИП (оценивается как итоговый метапредметный образовательный результат школьника) осуществляется в процессе специально организованной деятельности комиссии образовательной организации или на школьной конференции. Результаты выполнения ИП оцениваются по итогам рассмотрения комиссией представленного продукта с краткой пояснительной запиской, презентации обучающегося и отзыва руководителя.

ПООП СОО определяет критерии оценивания ИП:

- сформированность предметных знаний и способов действий, проявляющаяся в умении раскрыть содержание работы, грамотно и обоснованно в соответствии с рассматриваемой проблемой/темой использовать имеющиеся знания и способы действий;

- сформированность познавательных универсальных учебных действий в части способности к самостоятельному приобретению знаний и решению проблем, проявляющаяся в умении поставить проблему и сформулировать основной вопрос исследования, выбрать адекватные способы ее решения, включая поиск и обработку информации, формулировку выводов и/или обоснование и реализацию/апробацию принятого решения, обоснование и создание модели, прогноза, макета, объекта, творческого решения и т.п.;

- сформированность регулятивных действий, проявляющаяся в умении самостоятельно планировать и управлять своей познавательной деятельностью во времени;

- использовать ресурсные возможности для достижения целей; осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях;

- сформированность коммуникативных действий, проявляющаяся в умении ясно изложить и оформить выполненную работу, представить ее результаты, аргументированно ответить на вопросы.

Согласно статье 8, части 1, пункта 10 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», к полномочию органов государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования относится организация обеспечения муниципальных образовательных организаций и образовательных организаций субъектов Российской Федерации учебниками в соответствии с федеральным перечнем учебников, рекомендованных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и учебными пособиями, допущенными к использованию при реализации указанных образовательных программ.

## **ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Т.А. Харченко, Э.В. Кулакова, учителя начальных классов КОУ ВО «ЦЛПДО»  
Воронежской области

Причиной изучения, коррекции задержки психического развития у детей послужило появление новой массовой категории аномальных детей, не подлежащих направлению во вспомогательную школу, и составляющих значительную часть неуспевающих учеников общеобразовательной системы обучения. С одной стороны, необходимо было установить причины неуспеваемости в массовых школах и найти способы борьбы с ней. С другой стороны, возникала потребность дальнейшей дифференциации умственной отсталости и других клинических нарушений познавательной деятельности. Это стало возможным с введением комплексной медико-психологической системы диагностики ЗПР, которая установила, что показатели её распространенности ЗПР ограничиваются 3-5% среди детского населения.

Дети с ЗПР дошкольного возраста посещают дошкольные образовательные учреждения комбинированного пребывания для детей с отклонениями в развитии, где решаются диагностические, воспитательные, коррекционно-развивающие, образовательные и оздоровительные задачи. После окончания специального дошкольного учреждения или группы ребенок, в зависимости от диагностических показателей, переводится в специальную школу соответствующего типа, класс для детей с ЗПР в общеобразовательной школе или в обычный класс общеобразовательной школы. Этот перевод осуществляется на основании направления в специальное школьное учреждение или группу по решению постоянно действующей психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

В отечественной коррекционной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим и характеризует особый тип аномалии, отставания психического развития ребенка.

ЗПР имеет различное происхождение: дефекты конституции ребенка, вследствие чего по-своему физическому и психическому развитию он начинает соответствовать более раннему; результат неблагоприятных условий социальной микросреды, которые длительно воздействуют, травмируя психику ребёнка. В клинической и психолого-педагогической литературе представлено несколько классификаций ЗПР.

1. Выдающийся детский психиатр Г.Е. Сухарева, изучая детей, страдающих стойкой школьной неуспеваемостью, основывала свою класси-

фикацию ЗПР на причинах её возникновения: 1) интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями воспитания или патологией поведения; 2) интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями; 3) интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма; 4) вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма; 5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдалённом периоде инфекций и травм ЦНС [4].

2. Исследования М.С. Певзнер и Т.А. Власовой позволили выделить в классификации две основные формы ЗПР: 1) задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы; 2) задержку психического развития, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями. [2].

3. В.В. Ковалёв в своей классификации выделяет четыре основных формы ЗПР:

1) дизонтогенетическая форма ЗНР, при которой недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искажённого психического развития ребёнка;

2) энцефалопатическая форма ЗПР, в основе которой лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;

3) ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов (слепота, глухота, недоразвитие речи и пр.);

4) ЗПР, вызванные дефектами воспитания и информационным дефицитом с раннего детства (педагогической запущенностью) [3].

4. Наиболее информативной для психологов и педагогов является классификация К.С. Лебединской [1]. На основе комплексного клинико-психолого-педагогического изучения неуспевающих младших школьников автор разработала клиническую систематику задержки психического развития, включающую четыре основных варианта ЗПР:

1) задержку психического развития конституционального происхождения;

2) задержку психического развития соматогенного происхождения;

3) задержку психического развития психогенного происхождения;

4) задержку психического развития церебрально-органического генеза. В нашей работе мы будем опираться на данную классификацию.

Представленные авторские классификации ЗПР в основном отличаются друг от друга особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и особенностями психических функций.

В многочисленных исследованиях, касающихся детей с ЗПР, выделяют характерные признаки задержки психического развития: незрелость эмоционально-волевой сферы; нарушение внимания и концентрации; повышенная психическая утомляемость; трудности с ориентацией в пространстве; нарушена координация движений; трудности в самообслуживании; ребенку трудно соотнести инструкцию взрослого с определенным действием; высокий уровень тревоги, низкая самооценка.

#### Литература

1. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1982. – 127 с.
2. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – М.: Речь, 2001. – 220 с.
3. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 354-388.
4. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева – М.: Медицина, 1959. - Т.2. – 400 с.

### СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.А. Черенкова, учитель английского языка МБОУ СОШ №92 г. Воронежа

«Модельный метод обучения» (занятия в виде деловых игр, уроки типа: урок-суд, урок-аукцион, урок-пресс-конференция, урок-диспут). Эти уроки имитируют проходящие в жизни пресс-конференции: когда группы общественных деятелей или ученых ведут беседы с представителями прессы, направленные на выяснение важнейших вопросов и проблем с целью их популяризации и пропаганды. Уроки этого типа способствуют развитию у учащихся навыков работы дополнительной литературой, воспитывают любознательность, умение делать дело в коллективе, товарищескую взаимопомощь. Урок-пресс-конференцию провожу с целью обобщения и закрепления изученного материала. Необычные по форме, эти уроки вызывают большой интерес у учащихся, хорошо развивают творческие способности.

Метод «Mind-Map» (Карта памяти) является простой технологией записи мыслей, идей, разговоров. Запись происходит быстро, ассоциативно. Тема находится в центре. Сначала возникает слово, идея, мысль. Идёт поток идей, их количество неограниченно, они все фиксируются, начинаем их записывать сверху слева и заканчиваем справа внизу. Метод является индивидуальным продуктом одного человека или одной

группы. Выражает индивидуальные возможности, создаёт пространство для проявления креативных способностей.

Метод «Brain Storming» (Мозговой шторм): путём мозговой атаки учащиеся называют всё, что они знают и думают по озвученной теме, проблеме. Все идеи принимаются, независимо от того, правильны они или нет. Роль учителя - роль проводника, заставляя учащихся размышлять, при этом внимательно выслушивая их соображения.

Teacher: What comes to mind when you hear the expression: What is a calendar?

Cluster-Method (гроздь) - служит для стимулирования мыслительной деятельности. Спонтанность, освобождённая от какой-либо цензуры. Графический приём систематизации материала. Мысли не громоздятся, а «гроздятся», т.е. располагаются в определённом порядке.

*Технология составления:*

1. Ключевое слово.
2. Запись слов, спонтанно приходящих в голову, записываются вокруг основного слова. Они обводятся и соединяются с основным словом.
3. Каждое новое слово образует собой новое ядро, которое вызывает дальнейшие ассоциации. Таким образом, создаются ассоциативные ряды.

Синквейн - это стихотворение, которое требует синтеза информации и материала в кратких выражениях, что позволяет описывать или рефлексировать. Синквейн - это стихотворение, состоящее из пяти строк. Каждому учащемуся даётся 5-7 минут на то, чтобы написать синквейн,

*Правило написания синквейна*

В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).

Вторая строчка - это описание темы в двух словах (двумя прилагательными).

Третья строчка - это описание действия в рамках этой темы тремя словами.

Четвертая строка - фраза из четырех строк, показывающая отношение к теме.

Пятая строка - это синоним из одного слова, который повторяет суть темы.

Таким образом, применение современных образовательных технологий позволяет организовать образовательный процесс более продуктивным, эффективным, интересным, информационно насыщенным. Применяя новые педагогические технологии на уроках, я убедилась, что процесс обучения английскому языку можно рассматривать с новой точки зрения и осваивать психологические механизмы. Игры позволяют осуществлять дифференцированный подход к учащимся, вовлекать каждого



школьника в работу, учитывая его интересы, склонность, уровень подготовки по языку.

Упражнения игрового характера обогащают учащихся новыми впечатлениями, активизируют словарь, выполняют развивающую функцию, снимают утомляемость. Они могут быть разнообразными по своему назначению, содержанию, способам организации и проведения. С их помощью можно решать какую-либо одну задачу (совершенствовать грамматические, лексические навыки и т.д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, и творческие способности и т.д.

Одни игры выполняются учащимися индивидуально, другие - коллективно.

Индивидуальные и тихие игры можно выполнять в любой момент урока, коллективные - желательно проводить в конце урока, поскольку в них ярче выражен элемент состязательности, они требуют подвижности. Одно и то же упражнение может использоваться на разных этапах обучения. При этом изменяется лингвистическая наполняемость игры, способ ее организации и проведения. Ситуация указывает на условия совершения действия, описывает действия, которые предстоит совершить, и задачу, которую следует решить. В ситуации необходимо дать сведения о социальных взаимоотношениях партнеров. Описание роли дается в ролевой карточке или в речемыслительной задаче.

## **ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

А.Л. Чумарная, учитель начальных классов МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Создание нового отношения человека к природе - задача не только социально-экономическая и техническая, но и нравственная. Она вытекает из необходимости воспитывать экологическую культуру, формировать новое отношение к природе, основанное на неразрывной связи человека с природой. Одним из средств решения данной задачи становится экологическое воспитание, где под воспитанием в широком смысле слова понимается образование, развитие, воспитание (в узком смысле слова).

Цель экологического воспитания - формирование ответственного отношения к окружающей среде, которое строится на базе экологического сознания. Это предполагает соблюдение нравственных и правовых принципов природопользования и пропаганду идей его оптимизации, активную деятельность по изучению и охране природы своей местности.

Сама природа понимается не только как внешняя по отношению к человеку среда - она включает в себя человека. Отношение к природе тесно связано с семейными, общественными, производственными, межличностными отношениями человека, охватывает все сферы сознания: научную, политическую, идеологическую, художественную, нравственную, эстетическую, правовую.

Ответственное отношение к природе - сложная характеристика личности. Она означает понимание законов природы, определяющих жизнь человека, проявляется в соблюдении нравственных и правовых принципов природопользования, в активной созидательной деятельности по изучению и охране среды, пропаганде идей правильного природопользования, в борьбе со всем, что губительно отражается на окружающей природе. Условием такого обучения и воспитания выступает организация взаимосвязанной научной, нравственной, правовой, эстетической и практической деятельности учащихся, направленной на изучение и улучшение отношений между природой и человеком.

Критерием сформированности ответственного отношения к окружающей среде является нравственная забота о будущих поколениях. Цель экологического воспитания достигается по мере решения в единстве следующих задач: образовательных - формирование системы знаний об экологических проблемах современности и пути их разрешения; воспитательных - формирование мотивов, потребностей и привычек экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни; развивающих - развитие системы интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке состояния и улучшению окружающей среды своей местности; развитие стремление к активной деятельности по охране окружающей среды: интеллектуального (способности к анализу экологических ситуаций), эмоционального (отношение к природе как к универсальной ценности), нравственного (воли и настойчивости, ответственности). Нужны конкретные требования, охватывающие ценностные ориентации, знания и умения на базовом уровне экологического образования. Этому способствует определенное содержание, основанное на интеграции областей знания: социальной экологии (человек рассматривается единственным сознательным компонентом всех экосистем); экологии человека (науки о системных связях человека с окружающей средой).

Содержание экологического воспитания включает в себя систему норм (запретов и предписаний), которые вытекают из ценностных ориентаций, принципиально отличающихся от господствующих. С традиционной точки зрения мир существует для человека, который выступает мерой всех вещей, мерой же природы является ее полезность. Отсюда потребительское отношение к природе. В противовес новая система ценностей исходит из понимания уникальности и самоценности природы. При

этом человек рассматривается как часть природы, а при характеристике природы подчеркивается ее многосторонняя ценность для человека.

Выявляется междисциплинарный состав содержания экологического воспитания, которое можно сгруппировать в четыре компонента - научный, ценностный, нормативный и деятельностный. Научный - ведущие идеи, теории и концепции, характеризующие здоровье человека и природную среду его обитания; происхождение, эволюцию и организацию природных систем как объектов использования и охраны.

Ценностный - экологические ориентации человека на различных этапах истории общества; цели, идеалы, идеи, характеризующие человека и природу как универсальные ценности; понятие экономической оценки окружающей среды, ущерба, наносимого ей, затрат, необходимых на ее восстановление и предотвращение ущерба. Нормативный - система нравственных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера.

Критерием эффективности экологического воспитания и образования могут служить как система знаний на глобальном, региональном, локальном уровнях, так и реальное улучшение окружающей среды своей местности, достигнутое усилиями школьников.

#### Литература

1. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание. // Философские науки. – 1991. - №2.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. - М.: Просвещение, 1990.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Ю.Е. Шапиро, Е.М. Гончарова, учителя русского языка и литературы  
МБОУЛ «ВУВК им. А.П. Киселёва» г. Воронежа

Метапредметные результаты - достижения обучающихся, полученные в результате изучения учебных предметов, курсов, модулей и характеризующие совокупность познавательных, коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий, а также уровень овладения междисциплинарными понятиями. Метапредметные результаты обуче-

ния, представленные в обновленном ФГОС ООО, уточнены и конкретизированы в Примерных рабочих программах для каждого предмета, в том числе, в Примерной рабочей программе по русскому языку.

Список этого вида результатов достаточно обширен. Это связано прежде всего с тем, что русский язык является не только предметом обучения, но и средством изучения основ всех наук, в том числе и тех, которые изучаются в процессе школьного обучения, средством познания окружающего мира и средством общения. Таким образом, курс русского языка направлен на формирование у обучающихся как системы предметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, так и метапредметных, прежде всего, связанных с развитием речемыслительных способностей школьников. Одной из целей изучения русского языка становится работа по формированию метапредметных результатов обучения на предметном материале. Метапредметные результаты обучения русскому языку требуют от учителя формирования у обучающихся универсальных учебных познавательных действий, которые включают базовые логические действия, базовые исследовательские действия; работа с информацией; формирования универсальных учебных коммуникативных действий, которые включают общение, совместную деятельность, умение строить и передавать монологическую речь перед аудиторией; формирования универсальных регулятивных действий: самоорганизация, самоконтроль, эмоциональный интеллект.

Среди перечня метапредметных результатов учителю русского языка важно отобрать те, которым целесообразно уделить больше времени во время учебного года, продумать систему работы над их достижением. Важно учитывать, что процесс обучения русскому языку, направленный на достижение школьниками метапредметных результатов обучения, вносит существенный вклад в овладение ими функциональной грамотностью и является основой ключевого метапредметного умения - умения учиться самостоятельно на протяжении всей жизни. Метапредметные результаты в Программе отобраны и скорректированы с учетом специфики предмета.

Например, к базовым логическим действиям относятся «умения выявлять и характеризовать существенные признаки языковых единиц, языковых явлений и процессов»; к базовым исследовательским действиям - «оценивать на применимость и достоверность информацию, полученную в ходе лингвистического исследования (эксперимента)»; к общению - «распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков» и т.д. Учителю предоставляется возможность выбрать те метапредметные результаты, над которыми он будет работать на уроке, изучая предметную тему. Предметные результаты в Примерной рабочей программе по русскому языку распределены по годам обучения (5-9

классы). Как правило, раздел «Предметные результаты» в каждом классе включает следующие разделы: 1. Общие сведения о языке. 2. Язык и речь. 3. Текст. 4. Функциональные разновидности языка. 5. Система языка.

Предметные результаты формируются у обучающихся в течение учебного года, а окончательно сформированы все перечисленные для каждого класса результаты должны быть в конце указанного года обучения. Следующий подраздел Программы - «Тематическое планирование». Это очень важный подраздел, способный существенно облегчить работу педагога. В тематическом планировании представлено общее количество часов в году по предмету «Русский язык».

Так, в 5 классе тематическое планирование приведено из расчета 5 часов в неделю, в 6 классе - 6 часов в неделю, в 7 классе - 4 часа в неделю, в 8 и 9 классах - 3 часа в неделю. В тематическом планировании выделяются тематические блоки, для которых также указывается количество часов, отведенное на их изучение. Например, в 7 классе на изучение морфологии, включающей темы по культуре речи, связанные с изучаемыми частями речи, отводится 101 час. Далее предлагается деление на тематические блоки внутри этого раздела также с указанием часов. Так, на изучение достаточно сложной для обучающихся темы «Причастие как особая форма глагола» отводится 20 часов, на изучение темы «Деепричастие как особая форма глагола» отводится 14 часов и т.д.

Вместе с тем в Программе приводится рекомендованное количество часов для организации повторения и проведения контрольных и проверочных работ.

#### Литература

1. Добротина И.Н., Критарова Ж.Н., Шамчикова В.М. Чтение школьников сегодня и завтра: мониторинг современных программ по литературе // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2021. - Т. 1, № 3 (76). - С. 7-19.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ**

В.А. Яровенко, учитель начальных классов МБОУ гимназия №2 г. Воронежа

Применение знаний, умений и навыков - важнейшее условие подготовки учащихся к жизни, путь установления связи теории с практикой в учебно-воспитательной работе. Их применение стимулирует учебную деятельность, вызывает уверенность учащихся в своих силах. Знания ста-

новятся средством воздействия на предметы и явления действительности, а умения и навыки - орудием практической деятельности только в процессе их применения. Важнейшая функция применения - получение с его помощью новых знаний, т.е. превращение их в инструмент познания.

В этом качестве применения знаний может нередко означать лишь мысленное преобразование некоторых исходных моделей действительности с целью получения новых, более полно и совершенно отражающих реальный мир. Характерный пример такого применения - т.н. мысленное экспериментирование. Способность использовать усвоенные знания для получения новых называют интеллектуальными умениями и навыками. В практической деятельности, кроме интеллектуальных, обязательно применение специфических умений и навыков, в совокупности обеспечивающее успешность труда.

Применение знаний, умений и навыков - один из этапов усвоения - осуществляется в самых разнообразных видах деятельности и во многом зависит от характера учебного предмета, специфики содержания изучаемого. Его можно педагогически организовать путем выполнения упражнений, лабораторных работ, практической деятельности. Особенно глубоко по своему воздействию является применение знаний к решению учебно-исследовательских задач. Применение знаний усиливает мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого, делает знания более прочными, реально осмысленными.

Применение знаний по каждому учебному предмету своеобразно. При изучении физики, химии, естествознания, физической географии знания, умения и навыки применяются в таких видах деятельности учащихся, как наблюдение, измерение, фиксирование полученных данных в письменных и графических формах, решение задач и т.д. При изучении гуманитарных предметов знания, умения и навыки реализуются при самостоятельном объяснении учащимися тех или иных явлений, при применении правил правописания и т.д.

Применение знаний, умений и навыков связано, прежде всего, с распознаванием в конкретной ситуации случаев, где такое применение целесообразно. Специальное обучение соответствующему распознаванию связано с установлением принципиального сходства и, следовательно, с умением отвлечься (абстрагироваться) от факторов и особенностей, которые при данных обстоятельствах можно считать несущественными. Единство обобщения и конкретизации позволяет избежать решения задач лишь с опорой на память, а не на всесторонний анализ предлагаемых условий, т.е. избежать формализма знаний. Другое необходимое условие - владение последовательностью операций применения. Обучению такого рода действиям уделяют обычно больше внимания, но и здесь встре-

чаются ошибки - чаще всего попытки свести его к чисто алгоритмическим процедурам в раз и навсегда заданной последовательности. Применение знаний, умений и навыков успешно тогда, когда оно приобретает эвристический и творческий характер.

Обучение невозможно без применения наличных (пусть минимальных, почерпнутых из житейского опыта) знаний, умений и навыков и является целесообразно организованной системой последовательного применения знаний, умений и навыков. В ряде случаев применение может быть лишь мысленным, воображаемым. Совершенствование знаний, умений и навыков также происходит только в процессе их применения, поэтому повторение изученного должно быть, как правило, не простым воспроизведением, а применением его в более или менее новых условиях. Для применения знаний, умений и навыков важны межпредметные связи, т.к. действия с реальными объектами требуют одновременного учета знаний по нескольким учебным предметам. Успешному применению знаний, умений и навыков способствует самоконтроль.

Овладение знаниями и умениями является условием и основой образования человека. В психолого-педагогическом понимании знание представляет собой адекватно запечатленную в памяти человека в языковой форме познаваемую действительность, в том числе способы (правила) деятельности. Умение есть знание в действии. Знание и умение взаимосвязаны, как абстрактное и конкретное. Человек знает только то, что умеет и наоборот. Умение своим проявлением свидетельствует об овладении определенным навыком. Пока ученик не покажет в процессе деятельности нужного умения, нельзя говорить о наличии у него такого навыка, а следовательно, и знания и умения.

#### Литература

1. Ступницкая, М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков школьников / М. Ступницкая. // Школьный психолог. - 2006. - № 7.
2. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. И.П. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 1998.

## **Секция 2**

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ**

#### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В.А. Аксёнова, А.П. Королева, воспитатели  
МБДОУ «Д/С КВ № 20» г. Воронежа

Задачей первых занятий по развитию чувства времени, научить детей самих следить за временем в процессе деятельности и прекращать работу по истечении времени, отведенного на ее выполнение. Сразу это не удавалось, так как дети привыкли, что воспитатель на всех занятиях сам объявляет об окончании работы. Поэтому на первых порах, видя, что весь песок высыпался, и минута прошла, они продолжали работать, ожидая привычного сигнала к окончанию действия. Мы ввели иной по качеству сигнал воспитателя-поощрительную оценку типа: «Вы правильно выполнили задание, закончили точно с окончанием одной минуты, потому что следили за часами». Теперь главным для детей на занятии стало не столько завершение самого задания, сколько выполнение и прекращение работы в срок. Мы придавали значение и словесному отчету детей о количестве выполненной работы за определенный отрезок времени.

Такой отчет помогал им представить реальную вместимость данного временного интервала, наполнить его конкретным содержанием. После рассказа детей об объеме выполненной за 1 минуту работы воспитатель подводил их к общему выводу, что можно успеть сделать за 1 минуту, например: «За 1 минуту, как вы убедились, можно вырезать 7 (или 8) квадратов». В последующем это помогало детям более точно соотносить объем работы и длительность. Содержание занятий можно построить так, что если на одном из них дети вырезают полоски по намеченным линиям и убеждаются, что за 1 минуту можно вырезать 2-3 полоски, то на следующем из этих полосок вырезают квадраты, прямоугольники, треугольники и круги. Тогда они усвоят на опыте, что за минуту можно вырезать 3-4 квадрата, а из квадратов вырезать 6- 8 прямоугольников, 4-6 треугольников, а кругов только 2-3.



В ходе выполнения заданий одни успевали за минуту сделать больше операций, другие - меньше, что позволило детям сделать вывод о разных темпах работы, и они пытались менять темп. Мы наблюдали, как дети по несколько раз в течение выполнения задания меняли темп своей деятельности, пытались освоить более быстрый темп работы. Но, конечно, задача заключается не в том, чтобы развивать у детей быстрый темп деятельности, а в том, чтобы помочь понять, что умение следить за течением времени позволяет регулировать и темп, т.е. приучить их ценить время и управлять своей деятельностью во времени.

Стремясь выполнить задание как можно быстрее и лучше, некоторые дети не только следили за песочными часами, но и работали более интенсивно, не теряя минут и секунд. В связи с этим у некоторых из них появилась тенденция начинать подготовку к работе во время выслушивания инструкции, т.е. появилось стремление не терять времени даром.

На втором этапе работы мы сохранили те же задания, но задача была другая - поупражнять детей в оценке времени уже без часов. Окончание заданной работы служило показателем оценки длительности 1 минуты. Взрослые фиксировали время с помощью секундомера и сообщали детям результаты. Например, предлагалось резать полоски бумаги на квадраты в течение минуты, а когда детям покажется, что минута истекла, прекратить работу и убрать руки со стола.

В ряде занятий вначале детям демонстрировали интервал времени в 1 минуту для оживления их представлений о длительности этого временного отрезка, затем давали задание. В ходе выполнения заданий и сопоставления объективных показателей затраченного времени с собственной субъективной оценкой 1 минуты ребенок вносил соответствующие коррективы, его оценка длительности 1 минуты совершенствовалась как на одном занятии от задания к заданию, так и от занятия к занятию.

Опыт выполнения работы в течение минутного интервала особенно пригодился детям на следующем этапе работы, когда они учились планировать объем работы на минутный интервал. Детям сообщалось: «Теперь вы сами будете выбирать такое дело, которое можно успеть сделать за 1 минуту». Вместе обсудили, сколько цветов можно полить за 1 минуту, и предложили одному ребенку выполнить намеченное, фиксируя длительность его работы на песочных часах. Затем было объяснено, почему он успел или не успел выполнить намеченный объем работы. Затем вызвали четырех детей и предложили назвать, сколько вещей они успеют надеть кукле за 1 минуту. Предложили им сделать это, фиксируя время выполнения на песочных часах, оценили правильность их планирования.

При планировании деятельности на первых порах наблюдалась обратная тенденция - наметить объем работы больший, чем возможно выполнить за 1 минуту. «Все столы успею накрыть для занятия за 1 минуту»,

«Все растения успею полить за 1 минуту», - говорили дети, планируя объем своей работы. Одновременно делали практически одно и то же задание несколько детей, что позволяло при обсуждении итогов наглядно объяснить разницу. Например, одна девочка правильно из трех узоров выбрала тот, который можно успеть сложить за 1 минуту. Она отобрала раньше все нужные для узора фигуры и, составляя узор, все время следила за часами, поэтому и закончила его вовремя. Другая девочка тоже правильно выбрала узор, но долго искала нужные фигуры и медленно все делала, поэтому не успела сложить узор за 1 минуту.

Так, на восьми занятиях, соблюдая в последовательности все три этапа, мы знакомили детей с длительностью минутного интервала, учили измерять его с помощью песочных часов, оценивать длительность без часов и планировать объем работы.

#### Литература

1. Новикова В.П. Математика в детском саду. Старший дошкольный возраст. – М.: Мозаика-Синтез. 2000.
2. Грибанова А.К., Колечко В.В., Пасека А.М., Щебракова Е.И. Математика дошкольникам. – Рад. школа, 1988.
3. Развитие общих способностей. / Р.Л. Непомнящая. – М.: Детство-Пресс, 2005.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Н.В. Анохина, Т.П. Образцова, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР – Д/С №191» г. Воронеж

Цель современного дошкольного образования - формирование личности через собственную деятельность, развитие универсальных учебных действий, познавательной активности, творчества детей и их личности через различные виды деятельности. Чтобы полноценно осуществлять экологическое образование детей, система работы в детском саду должна сочетаться с работой семьи в данном направлении. Только опираясь на семью, только совместными усилиями мы можем решить нашу главную задачу - воспитание человека с большой буквы, человека экологически грамотного. Ведь именно семья дает первый опыт взаимодействия с природой, приобщает к активной деятельности, показывает пример отношения к объектам растительного и животного мира.

При общении с родителями нужно донести до них мысль о том, формирование основ экологического образования необходимо начинать с себя. Важно быть образцом для подражания, авторитетом. Одной из самых современных моделей работы образовательного учреждения с семьей является организация деятельности семейных клубов, занятия в которых построены на основе уважения к чувствам, желаниям и взглядам каждого. Процесс формирования экологических ценностей сложен и проблематичен, поскольку зависит не только от содержания экологического воспитания в детском саду, но и от реальной жизненной обстановки. Поэтому важно на занятиях семейных клубов не давать рецептов поведения в природе, а постепенно, посредством заданий и вопросов подводить ребенка к собственным выводам и заключениям [2].

Существование целого ряда экологических проблем в нашей стране, да и во всем мире диктует необходимость проведения работы по экологическому образованию с детьми старшего дошкольного возраста. Ведь именно этот возраст является одним из важнейших этапов формирования личности, ее ценностной ориентации в окружающем мире, в этот период закладывается позитивное отношение к природе, предметному миру, к себе и другим людям. Сегодня дети хотят играть и не любят заниматься навязанными им взрослыми непонятными и неинтересными делами. Детям не нравится неподвижно и молча сидеть на длиннющих неинтересных занятиях и запоминать огромную массу информации.

Что нужно сделать для изменения этой ситуации? Необходимо превратить скучное принудительное занятие в увлекательную игру. Цель, содержание занятия оставить прежними, но изменить мотивацию, эффективность и качество работы! Внедрить в привычную практику новые формы и методы реализации образовательных программ, тем более что серьезная потребность в этом уже давно существует. Если привычной и желанной формой деятельности для ребенка является игра, значит надо использовать эту форму организации деятельности для обучения, объединив игру и учебно-воспитательный процесс, точнее, применив игровую форму организации деятельности обучающихся для достижения образовательных целей. Таким образом, мотивационный потенциал игры будет направлен на более эффективное освоение образовательной программы.

Естественная игровая среда, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих целей. Включение активных методов обучения в образовательный

процесс позволяет создать такую среду как в непосредственно образовательной деятельности, так и в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов и в самостоятельной деятельности.

Формы и методы организации детей по экологическому образованию самые разнообразные, выбор их зависит от воспитательно-образовательных задач, программного материала и возраста детей, а также от местных условий и природного окружения. В основе содержания экологического образования лежит формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

#### Литература

1. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте. - М.: Академия, 2008.
2. Трубайчук Л.В. Интеграция как средство организации образовательного процесса // Начальная школа: до и после. – 2011. - № 10.
3. Корнеичева Е.Е., Грачева Н.И. Планирование образовательной деятельности с дошкольниками в режиме дня. Подготовительная к школе группа: Учебно-методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2012.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.И. Баранова, А.В. Тимашова, воспитатели МКДОУ «Давыдовский Д/С»  
Лискинского района Воронежской области

За последние десятилетия международным сообществом принят ряд документов, в которых провозглашена приоритетность прав детей в обществе, обоснованы направления этой политики. Среди них - «Декларация прав ребенка». Основной ее тезис - «человечество обязано давать ребенку лучшее, что оно имеет». Декларация призывала родителей, неправительственные организации, местные власти, правительства, общественность стран стремиться обеспечить детям такие условия, которые позволяют им развиваться здоровыми людьми, свободными от любых форм насилия, с чувством собственного достоинства.

По материалам ЮНЕСКО, полученным при проведении обследования во многих регионах мира, был сделан вывод о том, что все страны оказались вовлеченными в процесс осмысления своих систем образования. Они пришли к заключению, что образование должно быть созвучно современным условиям. Мировой и отечественный опыт развития обра-

зовательных систем свидетельствует о том, что гарантией в этом процессе может быть лишь диалектическое единство свободы личности и равенства прав на образование. В настоящее время основной организационной формой дошкольного образования являются дошкольные образовательные учреждения шести разных видов, а также образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Соответственно, основная масса дошкольных образовательных программ, разрабатываемых до сих пор, нацелена именно на дошкольные образовательные учреждения.

Вместе с тем, в связи с резким сокращением сети дошкольных образовательных учреждений и невозможностью принять в них всех детей дошкольного возраста, с 2000 года начали развиваться вариативные и альтернативные формы дошкольного образования. Последние годы в России характеризуются возникновением новых видов учреждений воспитательно-образовательного характера для детей, разнообразием педагогических услуг, которые предлагаются детям и их родителям. Наряду с государственными существуют негосударственные детские сады. Большая часть детских учреждений решает задачи общего развития детей, но уже имеются учреждения, ставящие целью раннее развитие специальных способностей дошкольников (эстетические центры, дошкольные группы и детские сады при лицеях, гимназиях и т.п.); интеграцию воспитания здоровых детей и детей с некоторыми проблемами физического развития; создание дошкольных групп, работающих в условиях двуязычия, и другие. Такое положение дел в дошкольном образовании непосредственно связано как с возрастающими запросами родителей, желающих поднять общий уровень развития детей, раскрыть у них те или иные способности, подготовить к обучению в определенной школе, так и с изменениями в самом школьном образовании.

Современная система отечественного дошкольного образования строится на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности, характеризуется возникновением новых видов воспитательно-образовательных учреждений для детей, разнообразием педагогических услуг. Одной из наиболее актуальных проблем в развитии современного образования является обеспечение равных стартовых возможностей для детей при поступлении в школу. В целях создания благоприятных условий для решения этой задачи рекомендуется всемерно развивать и совершенствовать имеющиеся формы образования детей дошкольного возраста и внедрять альтернативные формы обучения в дошкольном образовании. Для этого необходимо:

1. Выделить проблемы программности воспитания и обучения детей дошкольного возраста в отечественной педагогике и практике.

2. Изучить современные формы и технологии обучения в дошкольном образовании.

4. Выделить альтернативу дошкольных образовательных учреждений, их положительные и отрицательные стороны.

При имеющихся традиционных формах дошкольного обучения и введением альтернативных форм обучения и воспитания детей дошкольного возраста в дошкольном образовании расширяется возможность выбора форм дошкольного образования по запросам родителей, повышается уровень всестороннего, индивидуального личностного развития ребенка и обеспечивается равная стартовая возможность при поступлении в школу.

#### Литература

1. Кого и как мы растим. Ступени воспитания ребенка. Теория и практика. – СПб., 2002.

2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. - М., 2001.

### **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА**

Л.А. Барсукова, учитель начальных классов МБОУ лицей №7 г. Воронежа

Воспитание в широком смысле слова – это процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания. Обучение же – это процесс взаимодействия учителя и учащегося, в ходе которого осуществляется образование человека. На уроке решаются три задачи: образовательная, воспитательная и развивающая. Поэтому урок дает больше возможности для воспитания у младших школьников нового отношения к природе, основанного на гуманизме.

Чтобы экологическое воспитание не было беспочвенным, обязательно нужно формирование экологического сознания. Экологически образованная личность, зная какой вред природе приносят те или иные действия, формирует свое отношение к этим действиям и решает для себя вопрос о их правомерности. Если человек экологически образован, то нормы и правила экологического поведения будут иметь под собой твердое основание и станут убеждениями этого человека. Исходя из этого, встает вопрос: в чем сущность экологического просвещения в начальных классах и какие понятия доступны для восприятия младших школьников?

В исследованиях психологов и педагогов выявлено, что уже у старших дошкольников могут быть сформированы обобщенные представления об окружающем мире, о связях между предметами и явлениями в природе. Эти представления успешно развиваются у учеников в курсе «Ознакомление с окружающим миром» (1 класс). Однако наиболее полное развитие они, конечно, должны получать в интеграции со всеми учебными предметами. Какие же экологические связи устанавливаются на уроках и во внеурочное время? На доступном учащимся уровне, рассматриваются связи между неживой и живой природой, между различными компонентами живой природы (растениями, животными), между природой и человеком. Через познание данных связей и отношений ученики изучают окружающий мир и в этом им также помогают экологические связи. Их изучение позволяет школьникам приобрести основы диалектико-материалистического мировоззрения, способствует развитию логического мышления, памяти, воображения, речи.

Постоянное внимание учителя к раскрытию экологических связей значительно повышает интерес учащихся к предмету. При описательном же изучении курса интерес у школьников постепенно снижается, это происходит неизбежно, даже в том случае, если учитель привлекает занимательные факты, загадки, пословицы и т.д., поскольку теоретический уровень материала остается, по существу, неизменным. Если же при изучении природоведения раскрываются разнообразные и достаточно сложные связи, существующие в природе, теоретический уровень материала повышается, познавательные задачи, поставленные перед учеником, усложняются и это способствует развитию интереса.

Изучение экологических связей, способствует повышению экологической культуры школьников, воспитанию ответственного отношения к природе. Без знания экологических связей трудно представить возможные последствия вмешательства человека в природные процессы. Без этого невозможно полноценное экологическое воспитание школьников. В курсе учебного предмета «Ознакомление с окружающим миром» можно выделить три уровня изучения природы. Первый уровень: объекты природы рассматриваются в их отдельности, без акцентирования внимания на связях между ними. Это важный уровень, без которого изучение последующих уровней будет затруднено, но им нельзя ограничиваться. Второй уровень: объекты природы рассматриваются в их взаимной связи. Например, изучается, чем питаются различные животные, строятся цепи питания. Третий уровень: рассматриваются уже не просто предметы природы, а процессы. На предыдущих уровнях изучались предметы, а на этом изменения, которые с ними происходят. Какие природные изменения нас интересуют в природе прежде всего?

Во-первых, сезонные - в их основе лежит действие природных факторов; во-вторых: изменения, вызванные деятельностью человека. Эти процессы возникают в природе благодаря факторам, которые передаются по цепочке существующих связей. Третий уровень изучения природы помогает учащимся на основе экологических знаний объяснить явления природы, а в некоторых случаях и предсказать их.

Для полноценного экологического воспитания необходимо изучение природы на всех трех уровнях. Если формирование экологического сознания идет на уроке, то нормы экологического поведения закрепляются в деятельности, организованной во внеклассной и внешкольной работе.

#### Литература

1. Абдуллаев З. Экологическое отношение и экологическое сознание. // Философские науки. – 1991. - №2.
2. Кучер Т.В. Экологическое воспитание учащихся. - М.: Просвещение, 1990.
2. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЧЕТАНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

О.В. Бахметьева, Д.С. Митрохина, муз. рук. МБДОУ «Д/С №119» г. Воронежа

При анализе обучающих программ, сочетающих театральное действие и музыкальное воспитание, показал, что практически все применяемые программы основаны на обновленной «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой. В дополнение к программе М.А. Васильевой используют технологии с применением театрализованной деятельностью, такие как: Э.Г. Чуриловой «Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников», А.Е. Антипиной «Театрализованная деятельность в детском саду» и С.И. Мерзляковой «Волшебный мир театра». При этом обособленно стоят программы творческой группы «Синтез» и авторская программа Е.Г. Саниной «Театральные ступеньки». Рассмотрим их подробнее.



1. Творческая группа под редакцией К.В. Тарасовой, М.Л. Петровой, Т.Г. Рубан «Синтез». «Синтез» - программа развития музыкального восприятия у детей на основе синтеза искусства. Это программа по слушанию музыки. Группа авторов программы основывала свою работу на том, что изначально, на ранних этапах развития человеческой истории искусство носило синкретичный характер и включало в себя зачатки искусства словесного и музыкального, ранние формы хореографии и пантомимы. Принцип синкретичности искусства авторы используют на музыкальных занятиях с детьми: «синтез дает возможность соединения различных искусств в интересах их взаимообогащения, усиления образной выразительности».

Авторы считают, что полноценное восприятие и осознание человеком произведений любого искусства возможны только при наличии элементарных знаний в области других видов искусств. «Воспитание такого рода «художественных полиглотов» должно начинаться в детском возрасте, поскольку для ребенка естественна синкретическая ориентация в мире и синкретический характер художественно-творческой деятельности». Наиболее плодотворным, по мнению авторов является синтез музыки, живописи, литературы, дающей большие возможности для развития художественной культуры ребенка. Данная программа основана на взаимодействии нескольких принципов организации музыкальных занятий с детьми: специальный подбор музыкального репертуара; использование синтеза искусств; использование на занятиях по слушанию музыки других видов музыкальной деятельности детей как вспомогательных: пения, игры в оркестре, дирижирования; разработка некоторых блоков содержания музыкальных занятий и их сюжетной канвы.

В музыкальный репертуар программы вошли произведения разных эпох и стилей, отвечающие двум ведущим принципам – высокой художественности и доступности. Исходя из того, что программа строится на синтезе искусств, авторы ее обратились так же к музыкальным жанрам, в основе которых лежит органичный синтез нескольких искусств – к опере и балету. В стремлении к тому, чтобы они были доступны детям, предпочтение отдается сказке – сказке в опере и сказке в балете.

Музыкальные произведения программы объединены в тематические блоки и даны в них в порядке возрастающей сложности. Темы блоков для детей 5 года жизни «Природа в музыке», «Мой день», «Русские народные образы», «Сказка в музыке», «Я учу ноты» и др. Предлагаемые в программе произведения визуальных искусств не ограничиваются задачей дать только знания о тех предметах, событиях, персонажах, которые отражены в звуках.

И живописные, и скульптурные произведения предлагаются как вариант образного понимания музыки на уровне ассоциативных связей.

Это будит творческую фантазию ребенка, стимулирует его образное мышление. Пейзажи А. Саврасова, И. Левитана, И. Грабаря помогают создать поэтическую атмосферу служат своеобразной увертюрой, которая настраивает на восприятие музыки, посвященной картинам русской природы (П. Чайковский, С. Прокофьев, Г. Свиридов). Работа по программе предполагает вариативности занятий. Авторы рекомендуют выделить слушание музыки в самостоятельное занятие, и проводит его во второй половине дня. В пакет материалов наряду с программой входят: «Хрестоматия музыкального репертуара», «Методические рекомендации», кассета со студийной записью музыкальных произведений, набор слайдов, видеокассеты и диафильмы.

Программа «СИНТЕЗ» для детей 6-го года жизни построена на тех же научных основах и методических принципах и решает тот же комплекс задач музыкального и общехудожественного развития ребенка, что и программа «СИНТЕЗ» для детей 5-го года жизни. Вместе с тем, ее содержание и формы его подачи отличаются большей глубиной и сложностью, что связано с возросшими возможностями старших дошкольников.

В программе два крупных раздела: «Камерная и симфоническая музыка» и «Опера и балет». В первом из них дети знакомятся с произведениями И.С. Баха, Й. Гайдна, В.А. Моцарта, С. Прокофьева. Во втором разделе программы детям предлагаются две музыкальные сказки – балет П.И. Чайковского «Щелкунчик» и опера М.И. Глинки «Руслан и Людмила». Для того, чтобы дети получили более полное впечатление о таких сложных жанрах искусства, как балет и опера, им предлагаются в видеозаписи фрагменты балета «Щелкунчик» и оперы «Руслан и Людмила».

Музыкальный компонент театральных занятий расширяет развивающие и воспитательные возможности театра, усиливает эффект эмоционального воздействия как на настроение, так и на мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики и жестов добавляется закодированный музыкальный язык мыслей и чувств.

#### Литература

1. Соловьянова О.Ю. Музыкально-театральная деятельность как условие интенсификации вокального развития учащихся. // Музыкальное образование: научный поиск в решении актуальных проблем учебного процесса. - М.: Образование, 2009. Том 1. - С. 63-67.
2. Танина Л.В. Развитие творчества в художественной деятельности дошкольников // Материалы Всероссийской научно-практической конференции: Проблемы дошкольного образования на современном этапе. – Тольятти, 2003. – С. 5-7.
3. Халабузарь П.В., Методика музыкального воспитания. – М., 1989.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИГРЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

С.А. Быкова, Г.Г. Семенихина, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ №136» г. Воронеж

Развитие творческой активности детей остается одной из психолого-педагогических проблем современности. Созданы всевозможные игры, направленные на физическое и умственное развитие, на совершенствование сенсорного аппарата, однако художественной игре воспитателями традиционно уделяется недостаточно внимания. Порой это происходит из-за недостаточного профессионализма самого воспитателя, или формального отношения к работе. Но главная причина, скорее всего, в том, что творчески мыслящая личность долгие годы была не востребована в нашей стране, поэтому и развитию творческой активности детей внимания уделялось крайне мало. Скажем так, это не считалось приоритетным направлением педагогической теории и практики. Вместе с тем, в нашей стране проводились исследования, предметом которых являлась проблема развития детской индивидуальности в творческих играх. Нередко имели место и дискуссии по рассматриваемому вопросу.

Специалисты, в частности, пришли к выводу, что обучение и развитие детского творчества идут в единстве и взаимодействии. Доказывая это, Е.А. Флерина, например, подвергла критике имевшую место «теорию спада» детского творчества, которая состоит в том, что творчество дошкольников бессознательно определяется инстинктивными, унаследованными побудителями. Флерина доказала, что спад может наступить из-за отсутствия обучения или из-за плохого обучения; при правильном же руководстве и обучении творчество детей достигает относительно высокого уровня [1].

Путь к развитию творчества – овладение навыками. Однако нельзя думать, что сначала надо обучить ребенка рисованию или лепке, а потом развивать его творческие способности. «Творческое начало пронизывает процесс усвоения навыков» [2].

Для того чтобы углублять представления детей, пробуждать у них интерес к художественной игре, к рисованию, лепке, вызывать определенные эмоции, наблюдения жизни необходимо дополнять художественными образами. В старшем дошкольном возрасте книга, картина становятся важным источником игрового творчества. От того, насколько эмоционально воспримут дети эти литературно-художественные образы, как

глубоко осознают идею произведения, зависит богатство их замысла, изобретательность в поисках средств его наилучшего воплощения.

Для развития способности идти от мысли к действию необходимо развивать целенаправленность деятельности ребенка. Цель – во что играть, что рисовать. При наличии цели детей можно без особого труда приучить обдумывать предстоящую игру, подготавливать нужный материал. Цель является важнейшим элементом структуры художественной деятельности. Для развития творческой активности детей необходимо наличие как объективных, так и субъективных условий.

Объективные условия следующие:

а) источники различной художественной информации, обогащающие переживания детей, занятия, развлечения, праздники в детском саду, многочисленные жизненные ситуации, окружающие ребенка; б) условия материальной среды, позволяющие детям развернуть свою деятельность и придать ей тот или иной характер, выбрать какой-либо вид художественной практики; в) характер и тактика руководства педагога, его косвенные действия, его соучастие, проявляющееся в выражении своего отношения к художественной деятельности, в поощрительных замечаниях, создающих благоприятную атмосферу.

К субъективным условиям относятся:

а) художественные интересы детей, их избирательность, устойчивость;

б) побуждения детей, вызывающие их самостоятельную деятельность на основе стремления выразить свои художественные впечатления, применить имеющийся художественный опыт или усовершенствовать его, включиться во взаимоотношения с детьми [1].

Поскольку любая, в том числе игровая, деятельность состоит из законченных действий, подчиненных общей цели, то ее структуру следует рассматривать в связи с ее процессом: возникновение замысла, развертыванием самой деятельности и ее заключением. Анализ специальной литературы показывает, что структура художественной деятельности выглядит таким образом:

1. Возникновение художественных замыслов (цели) как проявление интересов ребенка, продиктованных внутренними мотивами и обусловленных имеющимся художественным опытом. Внешне это может выражаться в выборе ребенком того или иного вида художественной деятельности, нахождении формы ее организации, привлечении сверстников к участию, к установлению взаимоотношений и распределению ролей, в подготовке материальных условий к ее осуществлению.

2. Реализация замысла, качество которой зависит от владения способами переноса имеющегося опыта в новые условия.

3. Самоконтроль действий, стремление приблизиться к поставленной цели. Выражается в совершенствовании ребенком своих действий по ходу развития игровой деятельности, в высказываемых предположениях по ее дальнейшему ходу и окончанию.

Вместе с тем, в зарубежной и отечественной педагогике и психологии широко дискутируется вопрос о необходимости руководства художественной деятельностью детей. Искусство в современных теориях трактуется с различных позиций – экзистенциализма, неопрагматизма, бихевиоризма и т.д. Разнородность подхода к искусству не позволяет говорить о единых направлениях. Тем не менее доминируют идеи об искусстве как о явлении независимом и чисто интуитивном. Данный вывод относится и к художественной деятельности детей, так как она сопоставляется с искусством. В теории эстетического воспитания это положение также является ведущим, поэтому, естественно, приводит его сторонников к выводу об отрицательном отношении к педагогическому руководству.

Во многих трудах подчеркивается, что искусство не отражение жизни, а только способ выявления личных переживаний, такова и сущность художественной деятельности детей.

#### Литература

1. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. - М., 1961.
2. Жуковская Р.И. Творческие ролевые игры в детском саду. - М.: Издательство педагогических наук РСФСР, 1960.
3. Карпинская Н.С. Развитие художественных способностей в процессе игродраматизаций. - М.: Известия АПН РСФСР, 1959.

### **ОСОБЕННОСТИ И ХАРАКТЕР ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ**

А.В. Воронина, МБДОУ «Д/С ОВ №78»,

И.В. Кравцова, МБДОУ «Д/С ОВ №177», воспитатели г. Воронежа

Деятельность ребенка может быть названа художественной, если она непосредственно связана с различными видами искусства. К разновидностям художественной игры можно отнести: театрализованные игры, музыкальные игры, игры, связанные с изобразительной и декоративно-прикладной практикой, художественно-словесным творчеством. Все эти игры могут выступать и как самостоятельные, и в их тесных взаимосвязях, являя собой синтетическую художественную деятельность.

Творчество ребенка в художественной игре опирается на воспроизведение знакомого, хотя уже и преобразованного, предмета, действия, явления. И наоборот, воспроизводя знакомое сочетание красок, услышанную мелодию, образное литературное выражение, ребенок вводит в них свое толкование, выдумку [2]. Ребенок всегда стремится к проявлению своих интересов, к выражению художественных переживаний и делает это непосредственно, импульсивно. Некоторые исследователи считают эту особенность стремлением ребенка к самовыражению, которое часто понимают как независимое явление, сугубо индивидуальное, опуская при этом роль общественного окружения. Вместе с тем, взрослые могут регулировать эту сферу. Театрализованные игры в своем наиболее развернутом виде включают в себя не только само действие детей с кукольными персонажами или собственные действия по ролям, но также и литературную деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания и т.д.); изобразительную (оформление персонажей и места действия); музыкальную (исполнение знакомых песенок от лица персонажей, их инсценирование, напевание и т.д.).

Однако особенность театральных игр в том, что они объединены сценическим решением, поэтому сами по себе они отличаются от другой игровой деятельности. Литературная деятельность детей в театрализованных играх подчиняется драматургическим законам – она выступает в виде либо диалогов, либо монологов от лица персонажей; изобразительная деятельность здесь носит характер пространственно- изобразительной, оформительской, дети создают рисованные или аппликативные формы домиков, деревьев, кустов и пр.; музыкальная деятельность проявляется в театрализованных играх особенно активно, нередко играя организующую роль ритмической стороны сценического действия.

Процесс накопления музыкально-слуховых представлений до активного включения в пение, как считают специалисты [1], происходит очень различно, в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. В этом состоит основная сложность организации музыкальных игр. Однако по мере того, как ребенок привыкает к музыкальному звучанию и сам включается в пение, его интерес к данной игровой деятельности повышается. Основное внимание воспитателя, прежде всего, направлено на воспитание выразительности и выработку навыка внимания. Если обобщить формы организации самостоятельной музыкальной деятельности дошкольников, можно отметить две, наиболее часто встречающиеся.

Одна из них – музыкальная сюжетно ролевая игра. Дети выбирают тему под влиянием различных музыкальных впечатлений («ищем таланты», «Концерт» и т.д.), распределяют роли, сюжет получает свое развитие. Другая форма – игра на детских инструментах. В основе изобра-

зительной деятельности дошкольников лежит художественный опыт. Известны разнообразные виды изобразительной деятельности: рисование, лепка, аппликация, конструирование. Как мы уже отмечали, изобразительная деятельность чаще всего связана с творческой ролевой игрой. Тесная связь наблюдается и с литературной деятельностью дошкольников. В играх, связанных с художественно-словесным творчеством, проявляются качества художественного восприятия и исполнения детей. Особый интерес представляет восприятие ребенком сказки. Тайну, заключенную в ней, ребенок чувствует. Влияние сказки на детское развитие – предмет многочисленных исследований. В отечественной и в зарубежной психологии имеются исследования такой тематики: сказка – это культурное наследие; сказка – это произведение искусства.

По мнению Д.Б. Эльконина, основной особенностью процесса понимания художественного произведения является то, что он опирается на непосредственное эмоциональное отношение к описываемым событиям. Понимание возникает в процессе активного сопереживания и содействия герою. Ребенок входит в ситуацию действий героя и вместе проживает его жизнь, переживает его успехи и неудачи. Дети изображают в играх сказки не только показанные, но и рассказанные. Старшие дошкольники смелее и разнообразнее комбинируют в играх свои знания, почерпнутые из наблюдений, книг, рассказов взрослых.

Сказки и рассказы находят отражение в играх детей всех возрастов, но по-разному. Младшие дошкольники обычно разыгрывают отдельные эпизоды сказки, позже они начинают передавать целиком всю сказку, иногда внося в нее изменения, вставляя детали, взятые из жизненного опыта. В этих играх наблюдается переход от игры к драматическому искусству, конечно, еще в зачаточной форме. Новое и более сложное в этих играх заключается в том, что дети играют для зрителей, а не для себя, как это бывает в обычной игре. Такая игра труднее для детей, чем подражание тому, что они видят в жизни. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральным качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка [3].

Игровое творчество детей проявляется и в поисках средств для выполнения замысла, изображения задуманного. Выразительность действий и речи достигается естественно, без специальной выучки, если дети захвачены сюжетом, вошли в роль, поняли и почувствовали ее. Вообще говоря, в создании образа особенно велика роль речи. Л.С. Выготский доказал, что развитие детского воображения непосредственно связано с усвоением речи. Например, для глухих детей необходимо специальное обучение игровым действиям. Для осуществления замысла в художественной

игре ребенку необходимы игрушки и разные предметы, которые помогут ему действовать в соответствии со взятой на себя ролью. Если под рукой нужных игрушек нет, дети заменяют один предмет другим, наделяя его воображаемыми признаками. Эта способность видеть в предмете несуществующие качества составляют одну из характерных особенностей детства.

#### Литература

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.
2. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга. - М., 1953.
3. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. - М., 1956.

### **РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПСИХИЧЕСКОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКА**

О.С. Воронова, МБДОУ «Д/С КВ №42», С.Г. Крысанова, МБДОУ «Д/С КВ №4»  
муз. руководители г. Воронежа

Основой музыкального образа является звучащий образ реального мира. Поэтому для музыкального развития ребенка важно наличие богатого чувственного опыта, в основе которого лежит система сенсорных эталонов (высота, длительность, сила, тембр звучания), реально представленных в звучащих образах окружающего мира (например, дятел стучит, дверь скрипит, ручей журчит и т.д.).

Вместе с тем, процесс музыкальной деятельности строится в основном на искусственно созданных образах, которым нет звуковой и ритмической аналогии в окружающей действительности (куклы поют, зайцы пляшут и т.д.), все это может быть обыграно при помощи театрализации.

Театральная деятельность детей включает в себя несколько разделов: основы кукловодства, актерское мастерство, игровое творчество, имитирование на музыкальных инструментах, песенное и танцевальное творчество детей, проведение праздников и развлечений. Для проведения занятий, развлечений и спектаклей, совместно с воспитателями и родителями необходимо изготовить декорации, атрибуты, маски, костюмы сказочных персонажей, эмблемы, шумовые музыкальные инструменты (банки с крупой, камешками; коробки с палочками и др.) С малышами можно уделить внимание отражению сказочных образов животных, анализируя характер движения, интонацию: летит большая и маленькая птица, веселые и грустные зайцы, снежинки кружатся, падают на землю.

Использовать упражнения по психогимнастике: полил дождик, дует ветер, солнышко, туча. В целом необходимо добиться того, чтобы дети



передавали настроение, меняли мимику, проводы работу с детьми важным аспектом является поощрение участия детей в инсценировках, желания играть роль. В процессе обучения дети учатся правильно называть театральное оборудование, бережно к нему относиться, ориентироваться в пространстве зала, следить за развитием действия. Большое внимание нужно уделять речи ребенка, правильному произношению слов, построению фраз, стараясь обогатить речь. Вместе с детьми можно сочинять маленькие истории, всем вместе придумывать диалоги героев. Дети могут самостоятельно сочинить и обыграть какую-либо историю.

Старшие дошкольники могут сочинять мелодии в жанре колыбельной для мишки, куклы и др. В танцевальном творчестве внимание нужно уделять воспитанию интереса и желания двигаться в различных образах – зверюшек, снежинок, петрушек. На занятиях должны использоваться различные атрибуты: цветы, листики, ленты, салюттики, платочки, кубики, шарики и др. [1].

Важным этапом театральной деятельности является работа над актерским мастерством детей. В качестве примера можно предложить ребенку показать образ вкусной конфеты, трусливого зайчика и т.д. В более старших группах нужно добиваться выразительной речи, развития представления о нравственных качествах, правилах поведения зрителей на спектакле. С помощью театрализованной деятельности дети учатся выражать свое отношение к происходящему более точно, учатся быть вежливыми, внимательными, вживаться в образ, уметь анализировать свою игру и исполнение других героев, обучаются новым приемам игры на музыкальных инструментах.

Театрализованная деятельность оставляет большой простор для творчества самого ребенка, позволяет ему самому придумывать то или иное озвучивание действий, самому подбирать музыкальные инструменты для исполнения, образ своего героя.

По желанию дети должны иметь возможность самим выбирать себе роли, без какого-либо принуждения. Возможно использование игр на внимание, фантазию, добиваясь яркой передачи разнопланового образа. В танцевальном творчестве ребенок получает возможность получить жизнерадостную самоутверждающую уверенность в себе, что становится прекрасным фоном для развития его интеллектуальной сферы.

Поддержка инициативы импровизирования на музыкальных инструментах, пении, в танцевальной и театральной деятельности позволяет развить в детях «живой» интерес к занятиям музыкой, превратить их из скучной обязанности в веселое представление. Театрализованная деятельность способствует психическому и физическому развитию ребенка, позволяет в рамках театральной игры узнать о нормах, правилах и традициях общества, в котором он живет.

Возможно использование следующего музыкального оборудования:

- музыкальные инструменты для работы музыкального руководителя;

- детские музыкальные инструменты;
- музыкальная игрушка; музыкально-дидактические пособия: учебно-наглядный материал, настольные музыкально-дидактические игры; аудиовизуальные пособия и специальное оборудование к ним;
- оборудование художественно-театральной деятельности;
- атрибуты и костюмы.

Таким образом, театрализованная деятельность, в процессе музыкального воспитания детей исполняет социализирующую функцию и тем самым дает толчок к дальнейшему развитию способностей ребенка.

Музыкально-театральная деятельность является источником развития чувств, глубоких переживаний и открытий ребёнка, приобщает его к духовным ценностям. Это – конкретный зримый результат.

#### Литература

1. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: Учебно-методическое пособие. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – С. 57 (26).

### **СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ПРОВЕДЕНИЯ БЕСЕДЫ**

А.В. Гладских, ст. воспитатель, Г.В. Антонян, воспитатель  
МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Для развития связной речи детей особенно ценны вопросы, способствующие раскрытию причин явлений, установлению связей между ними, установлению закономерностей в сезонных изменениях природы, поскольку, отвечая, дети стараются возможно полнее охарактеризовать явление, назвать словом установленную связь, обозначить в своей речи последовательность развития. Дети 5-6 лет, имея знания, часто не могут сформулировать их, найти подходящие слова. Поэтому во время первых бесед по-новому для детей материал целесообразно предлагать им повторять речевой образец педагога. Например, на вопрос «Почему зимой река покрыта льдом?» дети отвечают односложно: «Холодно» или «Потому что холодно» и т.п.

Предлагая ребятам повторить составленную им фразу, воспитатель тем самым закрепляет в их памяти и сознании речевую конструкцию, ко-

торую следует употреблять в подобных случаях для передачи связи явлений: «Зимой река покрыта льдом, потому что холодно»; «Вода от холода замерзает, и река покрывается льдом»; «В начале зимы морозы небольшие, поэтому лед на реке тонкий»; «Чем сильнее морозы, тем толще лед». Такое повторение не будет механическим, если строится на основе непосредственного восприятия явления. На последующих этапах, когда дети научатся строить свой ответ по образцу педагога, необходимость использования этого образца постепенно отпадет.

Типы вопросов, задаваемых детям, во многом определяются типом беседы. При проведении беседы во время наблюдения, экскурсии вопросы должны быть поставлены так, чтобы помочь ребятам всесторонне рассмотреть предмет или осмыслить явление, установить их элементарные связи. Слово педагога в данном случае способствует правильному восприятию ребенком наблюдаемого явления. Во время таких бесед нужно давать больше объяснений, предлагать образцы речевого выражения связей или зависимостей предметов и явлений; совершенно необходимо чередование речи педагога и высказываний детей. Если на первых экскурсиях можно удовлетвориться их краткими ответами, то на последующих нужно добиваться ответов развернутых, причем требовать самостоятельности детей при оформлении мысли. Нужно одобрять такие, например, высказывания: «Холодно, поэтому снег кругом лежит»; «Если бы было тепло, снег растаял».

Точное определение наблюдаемого явления и его причины является основой процесса осмысления и содействует развитию логического мышления и речи детей. Так, опираясь на полученные ответы, которые были результатом наблюдений сезонных изменений природы, педагог подводит ребят к пониманию того, какое время года наступает, к более полной его характеристике. Часто дети аргументируют свои суждения о природе примерами из собственного опыта, субъективными ощущениями. Например, о сильном морозе они говорят: «Сегодня мороз большой, даже щеки щиплет»; «Мороз за нос хватает и за щеки». Уточнить знания детей об особенностях и причинах того или иного явления природы помогают беседы, проводимые во время повседневных наблюдений на прогулках, а также из окна. Например, в старшей группе уточняются знания воспитанников об особенностях времен года, зависимости явлений природы и их характера от состояния погоды.

В беседах, сопровождающих наблюдения, выясняют, какая сегодня погода, какие изменения произошли в ней с предыдущего наблюдения, что и почему изменилось (температура воздуха, небо, осадки). Это дает возможность подвести детей к формулированию определенных причинных и временных связей («В морозную погоду на деревьях, крышах -

иней»; «Когда на улице мороз и сильный ветер, бывает метель»; «В большой мороз птицы прячутся и не прилетают к кормушке»). В процессе бесед, проводимых во время наблюдений, труда в природе, различных опытов, воспитатель уточняет и словарь детей. При систематической работе воспитателя уже пятилетние начинают употреблять слова и обороты, наиболее точно характеризующие предмет или явление: солнышко пригревает, снег оседает, трава пробивается, почки набухают и т.д.

Таким образом, налицо взаимовлияние словарной работы и развития диалогической речи. С одной стороны, словарная работа выступает условием успешного развития диалогической речи, с другой - в процессе диалогической речи (во время бесед) происходит обогащение словаря, дети учатся находить наиболее точные слова для передачи своих мыслей. Наибольшую трудность для воспитателя представляют обобщающие беседы. Успех проведения обобщающей беседы во многом зависит от чувственного опыта детей; составленного заранее плана беседы, который должен представлять собой не формальный перечень, а систему вопросов, уточняющих и обобщающих знания детей; правильного подбора наглядного и иллюстративного материала; разнообразия предъявляемых детям умственных задач. Тематика бесед о природе многообразна и определяется содержанием «Программы воспитания в детском саду». Выбор той или иной темы зависит, прежде всего, от проводимых с детьми наблюдений. Беседа должна быть частью общей целенаправленной работы по ознакомлению детей с природой.

Знания детей о природе, полученные путем наблюдений в течение одного времени года, будут более глубокими, если воспитатель спланирует несколько тематических обобщающих бесед, например: «Беседа об изменениях в неживой природе», «Растительный мир», «Животный мир», «Сезонный труд людей». Такая тематическая группировка материала позволяет подвести детей к осознанию ими довольно сложных причинно-следственных, последовательных и временных связей: причины изменений и периодичности в природе, последовательности роста и развития растений, зависимости их от условий жизни, от времени года. В процессе таких бесед формируется одно из основных качеств связной речи - ее достоверность, т.е. умение сказать о наиболее существенном в предмете или явлении.

#### Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. - Т.6: Родное слово.
2. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 1984.
3. Маневцева Л.М., Саморукова П.Г. Мир природы и ребенок. - СПб.: Акцидент, 1998.

## **МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.В. Головешкина, Л.Н. Фурсова, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР- Д/С №191» г. Воронеж

У детей старшей группы детского сада начинали развивать чувство времени сначала на интервалы в 1, 3, 5 и 10 минут, потому что различение этих интервалов жизненно важно для детей. 1 минута - та первоначальная, доступная детям единица времени, из которой складываются 3, 5 и 10 минут. К тому же в быту эта мера времени наиболее часто встречается в речи окружающих. «Через минуту», «Сию минуту», «Подождите минуту» - подобные выражения дети слышат часто, но представления об этом интервале у них далеко не адекватны. Поэтому мы начали работу с восприятия детьми минутного интервала, а затем перешли к усвоению других интервалов. Организация и методика работы были следующие: знакомили детей с длительностью 1, 3, 5 и 10 минут, при этом использовали секундомер, песочные часы, часы-конструктор для восприятия детьми длительности указанных интервалов; обеспечивали переживание длительности этих интервалов в разных видах деятельности; учили детей выполнять работу в указанный срок (1, 3, 5 минут), для чего учили измерять время и оценивать длительность деятельности, регулировать темп ее выполнения.

Работу проводили по этапам. На 1-м этапе учили определять окончание срока выполнения деятельности по песочным часам (задание сделать что-то за 1 минуту и проконтролировать время по односторонним песочным часам), этим обеспечивали накопление опыта у детей в использовании мерки. Воспитатель постоянно давал оценку умениям детей правильно контролировать время по песочным часам. На 2-м этапе учили оценивать по представлению длительность интервала времени в процессе деятельности. Воспитатель фиксировал внимание на точности оценки детьми его длительности. На 3-м этапе учили предварительно планировать объем деятельности на указанный отрезок времени на основе имеющегося представления о его длительности. Проверка выполнения намеченного по плану объема работы на данную длительность проводилась с помощью песочных часов. На 4-м этапе учили переносить умения оценивать длительность временных отрезков в жизнь (быт, занятия, игры).

Работа проводилась на занятиях при обычной организации. Программный материал первых 3 занятий включал следующие задачи познакомить детей с длительностью 1 минуты; учить умению контролировать

время по песочным часам в процессе выполнения разнообразной деятельности; формировать чувство удовлетворения от умения выполнять задание вовремя. На первом занятии мы выявляли представления детей об одной минуте. «Минута - это 60 секунд, а секунда совсем короткая: скажешь «раз и...» - и секунда прошла, а в минуте таких секунд 60», - пояснял воспитатель, демонстрируя длительность 1 минуты на секундомере.

На занятии дети выполняли 3 задания:

- Выкладывали из палочек какие-либо узоры в течение 1 минуты, следя за одномоментными песочными часами.

- Раскладывали палочки по 10 штук в течение 1 минуты.

- Убирали все палочки по одной в коробку в течение 1 минуты.

На следующем занятии дети вновь наблюдали на песочных часах за протеканием 1 минуты, вспоминали, что они успели сделать на прошлом занятии за минуту. На этом занятии задания, предлагаемые детям, были усложнены. Третье занятие по организации было аналогично второму, отличие заключалось в числе заданий. Иной программный материал был в последующих трех занятиях учить детей оценивать длительность своей деятельности по их представлению об 1 минуте; формировать чувство удовлетворения от умения точно определять время.

На четвертом-шестом занятиях детям предлагали выполнять те же самые задания, что и на первых трех, но теперь они определяли время уже без песочных часов. Последующие два занятия были посвящены выполнению таких программных задач: учить детей правильно выбирать объем работы, соответствующий интервалу в 1 минуту; воспитывать чувство удовлетворения от умения правильно планировать во времени свою деятельность.

Детям предлагали самостоятельно наметить такой объем работы, какой можно успеть выполнить за 1 минуту. Важно было, чтобы ребенок устно заранее спланировал во времени объем работы, а затем практически выполнил его и оценил фактическую длительность своей работы по песочным часам.

При оценке итогов работы внимание детей обращалось на причины соответствия или несоответствия длительности выполнения задания его планированию. Такие занятия помогали детям наглядно увидеть (на секундомере, на песочных часах) и пережить, почувствовать длительность 1 минуты. Они практически убеждались в том, что можно успеть сделать за 1 минуту, познакомились с возможностью контролировать и измерять время. Песочные часы мы считаем наиболее удачным прибором для измерения детьми времени, так как они дают возможность наблюдать течение минуты. По объему песка в баллончике песочных часов видно, сколько времени прошло и сколько осталось до окончания минуты.

Песочные часы не требуют количественного исчисления времени и в то же время очень наглядны, поэтому мы считаем, что это первый прибор измерения времени, с которым надо познакомить детей, начиная работу по развитию чувства времени.

#### Литература

1. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. Р.Л. Березина, З.А. Михайлова А.А. Столяра и др. – М.: Просвещение, 1988.
2. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2007.
3. Метлина Л.С. Математика в детском саду. - М.: Просвещение, 1984.

### ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ТРУДУ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

С.Е. Жданова, Е.А. Григорьева, воспитатели Д/С №135 г. Воронежа

В настоящее время овладение трудовыми навыками рассматривается как одно из самых главных условий воспитания у детей желание и умение трудиться. Как бы ни был ребенок заинтересован целью труда, не владея трудовыми навыками, он никогда не достигнет результата. Своевременно привитые трудовые навыки и умения послужат основой для дальнейшего воспитания у детей серьезного отношения к труду, желание проявлять трудовое усилие, привычку трудиться, принимать участие в труде по собственному желанию, успешно его завершать.

Педагог должен четко знать какими навыками должны овладеть его воспитанники, в зависимости от возраста детей. Учитывая возможности ребенка можно определить характер руководства трудовым обучением применимо к детям дошкольного возраста: в период обучения терпеливо показывать, объяснять, помогать, по мере овладения им-требовать самостоятельности и старательного выполнения.

Овладение трудовыми умениями и навыками детьми дошкольного возраста различны. Их характер и объем зависит от специфики той или иной трудовой деятельности, ее конкретного содержания.

Дети дошкольного возраста должны освоить навыки самообслуживания: умываться, одеваться, раздеваться. Для того чтобы дети могли принимать участие в этих процессах, они должны овладеть определенными действиями и последовательностью. Воспитанники младшего дошкольного возраста самостоятельно убирают игрушки, книги, помогают воспитателю вынести игрушки на участок, протирают листья растений, помогают педагогу разложить на столы материал для занятий, а после их

убирают. При подготовке к еде дети помогают сервировать стол, развешивают чистые полотенца, помогают собрать веточки на участке, собрать мусор на веранде.

Дети старшего дошкольного возраста могут заниматься ручным трудом, это предполагает у них к пяти годам довольно высокого уровня умений, позволяющих использовать инструменты (ножницы) и материалы (картон, клей, бумага). Дошкольники к этому возрасту должны освоить некоторые способы обработки бумаги: резания ее в разных направлениях, сгибания, складывания, склеивания. Во время занятия аппликацией и конструированием дети приобретают навыки конструктивной деятельности: проводят анализ образца, рисунка, выделяют части, величину, соотношение, расположение и пр. Во время работы с тканью, природным материалом, бумагой совершенствуются приобретенные навыки, формируются новые.

Так во время дошкольного возраста «Программа воспитания в детском саду» предусматривает постепенное формирование у детей трудовых навыков и умений в различных видах трудовой деятельности: ручного и хозяйственно-бытового труда, самообслуживания, труда в природе. Трудовые умения и навыки, полученные в детском саду, служат основой, на которой строится трудовое обучение в начальных классах школы. Формирование трудовых навыков осуществляется с учетом возрастных особенностей дошкольников и имеет свою специфику на каждой ступени соответственно возрасту. Важно при этом соблюдать главный принцип формирования любого трудового умения - от начала ознакомления с ним до приобретения устойчивого, прочного навыка.

Четкие знания в каких процессах трудовой деятельности могут принимать участие дети разного дошкольного возраста, какие трудовые поручения они могут выполнить, позволяют воспитателю правильно строить работу по трудовому обучению, не завышая или, напротив, занижая способности детей. При этом педагогу легче учитывать, над каким содержанием ведется работа, как она реализуется на практике, с какими детьми следует позаниматься дополнительно.

Воспитатель следит за тем как сформированы у ребенка трудовые навыки по таким показателям: насколько он самостоятелен при выполнении порученного дела, какое качество действий (ловкость, качество труда, быстрота). У ребенка который одевается и раздевается быстро, правильно, аккуратно уже сформировались прочные трудовые навыки по самообслуживанию. При обучении младших дошкольников можно потребовать от них только правильного выполнения действий. Пятилетним соответствуют другие программные требования - выполнять работу аккуратно, старательно. К детям шестилетнего возраста предъявляются еще



выше требования к качеству выполняемых действий: они должны работать ловко, красиво, быстро, легко.

Одновременно с овладением трудовыми навыками повышаются требования к самостоятельности труда детей. Во время обучения трудовому действию, нельзя предъявлять требование совершать его самостоятельно. По мере овладения этим действием педагог предоставляет детям возможность выполнять их самостоятельно.

#### Литература

1. Буре Р.С., Година Г.Н. Учите детей трудиться: Пособие для воспитателей детского сада. - М.: Просвещение, 1983. - 144 с., ил., нот.

### **ПОНИМАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.Ю. Зарафиди, Е.И. Скворцова, воспитатели МБДОУ  
«Д/С «Изумрудный город» Новоусманского района Воронежской области

Было проведено обследование детей дошкольного возраста с целью выявить возможности и особенности установления последовательности расположения предложенных звеньев, связанных различными отношениями порядка.

В эксперименте участвовали дети старшей группы. В первой серии детям предлагалось установить последовательность знакомых видов деятельности в режиме дня. Во второй серии выявлялась способность детей установить последовательность изменения человека по возрасту. В третьей серии дети устанавливали последовательность преобразования объекта в процессе конструирования. В четвертой серии выявлялись возможности детей осознать причинно-следственные отношения, которыми связаны предложенные на картинках эпизоды рассказов, и, руководствуясь этими отношениями, установить порядок их следования.

Таким образом, дети устанавливали временную последовательность между звеньями, связанными разнообразными отношениями. Но во всех сериях экспериментов были обнаружены однотипные виды ошибок при нарушении детьми последовательности. Так, прежде всего, нарушался выбор точки отсчета. На первом месте располагалось то звено, которое сильнее всего эмоционально воздействовало на ребенка. Этот вид ошибок чаще всего приводил к нарушению последовательности всех остальных звеньев. Следующий вид типичных нарушений - выделение одного

звена. На первое или последнее место дети выносили какое-либо звено, а остальные звенья располагали в должном порядке.

В данном случае или играла роль эмоциональная значимость для ребенка выделенного звена (например: «Бабушка главная, ее положу сначала»), или звено, не несущее для ребенка определенного содержания (например, чистый лист бумаги при установлении последовательности изготовления табуретки сначала оставлялся, а потом пристраивался в конце). Таким образом, мы пришли к выводу: при обучении детей устанавливать последовательность во времени надо использовать материал, в котором выделяемые звенья примерно равнозначны по содержанию и эмоциональному воздействию. Пропуск звена - еще один вид нарушения последовательности. Дети пропускают звено, не включая его в систему расположения материала.

Некоторые дети, устанавливая обратную последовательность во времени, вносили свою логику соподчинения звеньев. Встречалась и полная перестановка всех звеньев, когда дошкольники не понимали сути задания или подменяли его другим, более привычным (например, положить картинки в ряд). При обосновании установленного ими порядка они говорили: «Так красиво», «Чтобы видно было». Итак, наблюдалась однотипность допускаемых детьми ошибок при установлении временной последовательности. А так как характер ошибок и их количество в разных заданиях, выполняемых детьми разных возрастных групп, в целом совпадает, можно говорить о типичности выявленных нарушений определения последовательности во времени детьми дошкольного возраста.

Общее количество допускаемых детьми ошибок доказывает необходимость введения в процесс их обучения специальных приемов вычленения, установления и восстановления временной последовательности в предложенном содержании. Характер нарушений последовательности указывает путь формирования у дошкольников умений упорядочивать звенья. арточки-символы должны соответствовать содержанию последовательно располагаемого материала.

Например, в комплексе утренней гимнастики упражнения делаются в определенной последовательности и схематически могут быть изображены на карточках в виде стрелочек, показывающих направление движения рук, или треугольников, вершины которых символизируют приседания, повороты, прыжки и т.п. Символы могут быть изображены в виде таких схем в приложении. Для передачи последовательности действий ребенка в конструировании, аппликации на карточках можно изобразить кисточку, ножницы, согнутый надрезанный лист бумаги и т.п.

В нашем опыте обучение проводилось так: после проведения утренней гимнастики воспитатель объяснил детям, что в такой же последовательности эти упражнения будут выполняться и в последующие дни.

Чтобы запомнить, какое упражнение делать сначала и какое после него, сделали карточки, на которых эти упражнения были нарисованы. С детьми рассмотрели все упражнения. Карточки расставили на стреле, у которой есть начало и можно увидеть движение к острию вправо. Вместе с детьми воспитатель установил последовательность упражнений, расставив по порядку карточки.

На следующий день перед началом гимнастики с детьми повторили последовательность упражнений по расставленным на стреле карточкам. При выполнении упражнений дети контролировали последовательность по модели. В последующие дни перед началом гимнастики дошкольники сами устанавливали карточки на стреле, находя место каждому упражнению. При затруднении воспитатель ставил первую карточку - точку отсчета, а дальнейший ряд продолжали дети. В дальнейшем дети самостоятельно воспроизводили последовательность всех звеньев на стреле и свободно отражали ее в речи, используя наречия «сначала», «потом», «раньше», «позже». В последние дни эксперимента дети выполняли упражнения по памяти в усвоенной последовательности, а потом по модели проверяли точность выполнения.

В результате усвоения последовательности выполнения упражнений время на проведение гимнастики сократилось, и сами дети с одобрением оценивали использование модели. В дальнейшем стрела использовалась, когда необходимо было устанавливать последовательность на музыкальных занятиях при разучивании песен, плясок, на занятиях по конструированию и аппликации, по рассматриванию и рассказыванию по картинкам.

В результате такой работы внимание детей было привлечено к вычленению временной последовательности, и они сами начали ее отыскивать в любом содержании. Появились элементы временной оценки. Даже небольшой опыт работы по обучению дошкольников установлению временной последовательности показал, что достаточно выделить и наглядно представить ее детям, поупражнять их в самостоятельном установлении порядка следования звеньев, научить пользоваться моделью, как они самостоятельно начинают использовать этот способ и вычленять последовательность в любом предложенном содержании.

Умение дошкольников устанавливать временную последовательность развивает у них уверенность, самостоятельность и умение планировать деятельность.

При обучении детей распознаванию частей суток необходимо соотнести правильное обозначение каждой из частей суток с соответствующим промежутком времени и научить определять этот промежуток по характерной для него деятельности и внешним признакам.

Знакомя детей с календарем, необходимо так строить систему работы, чтобы они, активно действуя с материалами модели календаря и переживая длительность всех представленных промежутков времени, осознанно овладели эталонами времени.

#### Литература

1. Развитие общих способностей / Р.Л. Непомнящая. - М.: Детство-Пресс, 2005.
2. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / Под. ред. Р.Л. Березина, В.В. Данилова. - М.: Просвещение, 1987.
3. Петерсон Л.Г., Кочемасов Е.Е. Игралочка. Практический курс математики для дошкольников: Методические рекомендации. - М.: Баласс, 2003.

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.И. Золотарева, Я.В. Карпусенко, воспитатели МБДОУ  
«Новоусманский Д/С № 1 ОВ» Новоусманского района Воронежской области

Детям уже в дошкольном возрасте жизненно необходимо научиться самим ориентироваться во времени: определять, измерять время (правильно обозначая в речи), чувствовать его длительность (чтобы регулировать и планировать деятельность во времени), менять темп и ритм своих действий в зависимости от наличия времени. Умение регулировать и планировать деятельность во времени создает основу для развития таких качеств личности, как организованность, собранность, целенаправленность, точность, необходимых ребенку при обучении в школе и в повседневной жизни. Вместе с тем специфические особенности времени как объективной реальности затрудняют его восприятие детьми. Время всегда в движении, течение времени всегда совершается в одном направлении - от прошлого к будущему, оно необратимо, его нельзя задержать, вернуть и «показать». Поэтому даже старшие дошкольники иногда сомневаются в существовании времени и просят: «Если время есть, покажи мне его». Поэтому в педагогической практике встает вопрос как ребенку показать время.

Время воспринимается ребенком опосредованно, через конкретизацию временных единиц и отношений в постоянно повторяющихся явлениях жизни и деятельности. Большей точностью отличаются представления детей о таких промежутках времени, навык различения которых формируется на основе личного опыта. Поэтому детей надо знакомить с та-

кими интервалами времени, которыми можно измерять и определять длительность, последовательность, ритмичность их действий, разнообразных видов деятельности.

В дошкольном возрасте дети еще не соотносят временные ощущения с объективным течением времени, однако идет постоянный процесс накопления знаний о предметах и явлениях окружающего мира, организованных во времени (сезоны года, освоение таких понятий, как «сегодня», «завтра», «вчера», «сначала», «потом» и т.п.). Этому способствует развитие речи, мышления, осознание своей собственной жизни. В процессе разнообразных видов деятельности на детей воздействует весьма сложный комплекс раздражителей, в котором временные отношения являются лишь слабым и попутным компонентом. По учению И.П. Павлова, слабый раздражитель хотя и участвует в образовании временных связей в скрытом виде, но, взятый в отдельности, не вызывает последующей реакции.

Поэтому время, чередование его определенных отрезков необходимо сделать предметом специального внимания детей, для чего надо организовать соответствующую деятельность, направленную на измерение времени при помощи приборов, демонстрирующих те или иные промежутки времени и их взаимосвязь. Такая деятельность создает наиболее благоприятные условия для формирования четких представлений о времени. Вышесказанное выделяет актуальность и необходимость его как практически значимого элемента в методиках обучения дошкольников. В начале учебного года у детей старшей группы закрепляют и углубляют представление о таких временных отрезках, как утро, день, вечер и ночь.

Названия частей суток связывают не только с конкретным содержанием деятельности детей и окружающих их взрослых, но и с более объективными показателями времени - явлениями природы (утро - встает солнце, становится все светлее и светлее и т.п.). Воспитатель беседует с детьми о том, что, когда и в какой последовательности они и окружающие их взрослые делают в течение дня, о впечатлениях раннего утра, полудня, вечера. Он читает детям стихотворения и рассказы соответствующего содержания. В качестве наглядного материала используют картинки или фотографии, где изображены дети в процессе различных видов деятельности на протяжении дня: уборка постели, утренняя гимнастика, умывание, завтрак и т.д. Уточнить представление о частях суток позволяют дидактические игры, например, игра «Наш день».

Достижению процесса формирования у детей старшего дошкольного возраста временных представлений, служит: изучение необходимости ознакомления детей с частями суток; исследование особенностей методик развития временного представления дошкольников в разных воз-

растных группах; выявление в практической деятельности развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста по различным методикам в рамках части суток, дней недели, временами года и чувств времени.

В условиях детского сада воспитатель может вместе с детьми встретить восход солнца, посмотреть, как постепенно все окрашивается в оранжевые, пурпурные и желтые тона; понаблюдать, как по мере появления солнца все вокруг освещается ярким светом. Затем можно прочитать стихотворение о солнце, порадоваться свету.

В конце дня понаблюдать, как все вокруг меняется, погружается в темноту, попрощаться с солнцем до утра. После этого предложить детям нарисовать красками день и ночь и устроить выставку. И только потом следует переходить к разговору о том, как жизнедеятельность людей меняется в зависимости от времени суток, используя при этом жизненный опыт детей и близких им взрослых.

Это очень важно, ибо не человек определяет время в соответствии со своими жизненными потребностями, а время оказывает влияние на повседневную жизнь людей.

#### Литература

1. Развитие общих способностей / Р.Л. Непомнящая. – М.: Детство-Пресс, 2005.
2. Грибанова А.К., Колечко В.В., Пасека А.М., Щebraкова Е.И. Математика дошкольникам. – Киев: Рад. школа, 1988.
3. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математики. – М.: Наука. – 1999.

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ГУМАННЫХ ЧУВСТВ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

О.И. Иванникова, П.В. Ковалева, воспитатели Д/С №135 г. Воронежа

В детском саду во время непосредственно-образовательной деятельности ставятся задачи не только развития речи, поэтического слуха и художественного вкуса, но и воспитание нравственных чувств дошкольников. Художественная литература служит средством развития таких качеств как: гуманизма, человечности, добра и справедливости, гражданственности. Для решения этой задачи воспитателю необходимо особенно тщательно подходить к подбору художественных произведений, методике чтения и проведение бесед о прочитанном с целью формирования у

дошкольников гуманных чувств и этических представлений, на перенос этих представлений в жизнь и деятельность детей.

При отборе художественных произведений необходимо помнить, что моральное, нравственное воздействие литературного произведения на дошкольника зависит от художественной ценности. Педагог учитывает конкретные воспитательные задачи, поставленные перед ним. Художественные произведения формируют развитие чувств и представлений дошкольников.

Дети в отличие от взрослого читателя, имеющего большой жизненный опыт, далеко не всегда могут понять главное содержание книги, дать ей правильную оценку - книга показывает много неизвестного и ребёнку трудно самому разобраться во всём. Дети задают бесконечные вопросы: «Почему утёнка называли все гадким?», «Гадкий утёнок правда был гадкий?», «Почему Принц не женился на Русалочке, он ведь поцеловал, её?» и т.п. Ответы на эти вопросы ставят в затруднительное положение. Чтобы дать на них ответ нужно подумать.

При подготовке к беседе с детьми, воспитателю необходимо продумать вопросы, которые он планирует задать детям после прочтения произведения. Если беседу построить из бездумных вопросов, назиданий и поучений, это только запутает детей: назидания и нотации снизят то эмоциональное состояние, радость, которую ребёнок получил от хорошей книги. Не надо задавать детям слишком большое количество вопросов, так как это не даёт возможность самостоятельно понять главную идею художественного произведения, снижает впечатление от прочитанного.

Задавая развёрнутые вопросы, например: с чего начинается сказка? Что сделал герой произведения? Что произошло с ним? и т.п., имеет смысл только если воспитатель целенаправленно занимается развитием внимания и памяти дошкольников, учит их пересказывать. При формировании нравственного сознания дошкольников, воспитании гуманных чувств, задают другие вопросы, которые пробуждают у детей интерес к поступкам, мотивам поведения героев, их внутреннему миру, их переживаниям.

Эти вопросы помогают детям лучше разобраться в образе, выразить своё отношение к нему (если оценка образа слишком сложная, следует задать дополнительные вопросы, облегчающие эту задачу); они помогают педагогу лучше понять душевное состояние дошкольника во время чтения; выявить способность ребёнка сравнивать и обобщать прочитанное; стимулировать дискуссию в связи с прочитанным.

Дискуссия направлена на активизацию чувств у дошкольников, развитие их самостоятельного мышления. Детям предлагают подтвердить или опровергнуть мнение сверстника. Для проведения дискуссии подби-

раю художественные произведения, в которых есть конфликтные ситуации. Воспитатель помогает детям правильно формулировать вопросы в связи с прочитанным, он обращается к ним так: «О чём бы вы хотели меня спросить прослушав этот рассказ?» При этом он должен прислушаться к вопросам детей, чтобы лучше понять, что их волнует, чего они не понимают, в каком направлении развиваются их чувства, представления. Чувства дошкольников нужно развивать и закреплять.

Для решения этой задачи педагог подбирает похожие по содержанию художественные произведения, например, рассказ В. Осеевой «Почему?» и похожий по содержанию рассказ Н. Носова «Карасик»: В этих рассказах описаны тяжелые душевные переживания мальчиков, связанные с тем, что по их вине в одном случае собака, в другом - котёнок должны понести незаслуженное наказание, и с тем, что они обманули мам. Во время образовательной деятельности целесообразно проводить беседу одновременно о двух произведениях, формируя у дошкольников сравнительную оценку образов, поступков героев. Постепенно дошкольники научатся сравнивать не только поступки литературных героев, но и свои, а также поступки сверстников.

При анализе рассказа В. Осеевой, необходимо подчеркнуть переживания мамы. «Вспомните, ребята, как описывает В. Осеева переживания мамы?» - задаёт вопрос воспитатель, и после нескольких ответов детей подводит итог: «Мама, присев к столу, о чём-то задумалась. Её пальцы медленно сгребали в кучку крошки хлеба, раскатывали их шариками, а глаза смотрели куда-то поверх стола в одну точку. Мама так расстроилась, что даже не легла в постель, уснула за столом. И когда мальчик босиком, в одной рубашке бросился к ней, приподнял её лицо, чтобы сказать правду, он видел: смытый мокрый платочек лежал под её щекой. Что же было с мамой?» Дошкольники дают ответ: «Мама плакала».

Таким образом строить беседу нужно так, чтобы этическое представление приобретало для дошкольника определённое, яркое, живое содержание. Тогда развитие чувств происходит более стремительно. Вот почему разговоры с детьми о состояниях и переживаниях героев, характере их поступков, о совести, о сложности различных ситуаций, так необходимы дошкольникам.

#### Литература

1. Маневцева Л.М. О развитии познавательных интересов детей // Дошкольное воспитание. - 1973.
2. Русскова Л.В. О некоторых сторонах обучения на занятиях // Дошкольное воспитание. - 1975.
3. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1986.



## РАЗРАБОТКА ПЕРСПЕКТИВНОГО ПЛАНА ПО РИСОВАНИЮ НА УЧЕБНЫЙ ГОД

Г.Л. Иванова, педагог доп. образования МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Тематика упражнений в проведении прямых линий в различных направлениях указана в программе: рисование ленточек, дорожек карандашей, дождик. Разнообразие тематики способствует сохранению интереса детей к занятиям.

Сентябрь

1. «Как мы рисуем» (рисование карандашами). Выявить уровень владения карандашами. Познакомить детей с правильным способом действия карандашами: держать тремя пальчиками, не близко к отточенному концу, не сжимать карандаш слишком сильно; учить рисовать только на бумаге, использовать разные цвета; формировать интерес и положительное отношение к рисованию. Альбомный лист, наборы цветных карандашей (по количеству детей).

2. «Дорожки для цыплят» (рисование карандашами). Вызвать у детей интерес к теме, к процессу рисования; учить держать карандаш в правой руке, тремя пальчиками; учить делать широкие плавные движения в любом направлении; вызывать и поддерживать чувство удовлетворения от процесса в результате деятельности. Альбомный лист бумаги формата А4, цветные карандаши, картинки с изображением курицы и цыплят.

3. «Орехи для белочки» (рисование поролоновым тычком). Познакомить детей с гуашевыми красками; учить детей пользоваться кисточкой; закреплять знания основных цветов, знакомить с новыми цветами (коричневый); формировать интерес и положительное отношение к рисованию. Листы бумаги для рисования с изображением дерева и белочки на каждого ребёнка; поролоновые тампоны; игрушка-белочка; орехи; корзинка; «Осенние листочки» (рисование кисточкой).

Продолжать знакомить детей с гуашевыми красками, учить правильно пользоваться кисточкой; закреплять знания основных цветов, знакомить с новыми цветами и оттенками; учить различать кленовые листья; формировать интерес и положительное отношение к рисованию. Гуашь жёлтого и красного цветов; кисточки №4; альбомные листы бумаги для рисования на каждого ребёнка, паспарту с вырезанными силуэтами кленовых листьев (по количеству детей); кленовые листья; баночки непроливайки; салфетки.

## Октябрь

1. «Дождик» (рисование фломастерами; дорисовывание деталей). Учить детей правильно держать в руке фломастер; учить рисовать фломастером - не нажимать сильно, рисовать прямые вертикальные линии; не выходить за пределы ограничительной линии; формировать интерес и положительное отношение к рисованию. Фломастеры синего или голубого цвета; листы бумаги с заготовками (по количеству детей), в верхней части листа нарисована синяя туча, а внизу горизонтальная линия - земля, чтобы дети, рисуя дождь, не выходили за пределы нижней границы.

2. «Поможем жучкам спрятаться в траве» (рисование карандашом; дорисовывание деталей). Учить детей правильно держать в руке восковой карандаш, рисовать прямые вертикальные линии; закреплять знания цветов; вызывать интерес к рисованию цветными карандашами. Цветные восковые карандаши; листы бумаги для рисования с нарисованными жуками, расположенными в разных местах листа (по количеству детей).

3. «Листья жёлтые летят» (рисование кисточкой; дорисовывание деталей). Учить детей рисовать листья, примакивая кисточку к листу бумаги; продолжать учить правильно держать кисть, пользоваться краской, тряпочкой, промывать кисть в баночке с водой. Альбомные листы формата А4 с нарисованными деревьями (по количеству детей); жёлтая краска, кисточки №4, баночки с водой, тряпочки.

4. «По ровненькой дорожке» (рисование пальцами). Учить детей рисовать пальчиками, ритмично нанося отпечаток на полоску бумаги; продолжать знакомить детей с цветом (красный, синий, зелёный), закреплять названия цветов; развивать интерес и положительное отношение к рисованию. Демонстрационный лист с изображением двух домиков с красной и синей крышами, расположенных друг напротив друга (между домиками проведена дорожка карандашом и краской); полоски бумаги для рисования 1/2 листа по количеству детей; гуашь зелёного цвета, влажные салфетки для рук.

## Ноябрь

1. «Дождик, дождик, пуще» (рисование кисточкой; дорисовывание деталей).

Учить детей наносить кисточкой ритмичные мазки под словесное сопровождение; продолжать учить правильно держать кисточку, пользоваться краской, убирая лишнюю с края баночки; продолжать знакомить с синим цветом. Альбомные листы с изображением туч; синяя краска, баночки-непроливайки, кисточки, салфетки.

2. «Веточка рябины» (рисование пальцами; дорисовывание деталей). Продолжать учить детей рисовать пальчиками; набирать краску; радоваться полученному результату; закреплять знания основных цветов;

развивать интерес и положительное отношение к рисованию. Листы бумаги для рисования с изображением веточки рябины без ягод (по количеству детей); ветка рябины, рисунок - образец; гуашь красного цвета, влажные салфетки для рук.

3. «Спрячь картинку» (рисование карандашами или фломастерами). Учить детей правильно держать в руке карандаш (фломастер); правильно сидеть за столом; учить рисовать штрихи; развивать желание рисовать. Цветные карандаши или фломастеры; листы бумаги для рисования формата А4 с нарисованными заготовками (картинками) по количеству детей.

4. «Полюбуйся на герань» (рисование штампом; дорисовывание деталей). Учить детей ритмично наносить рисунок с помощью штампа (старые кисточки или мятая бумага); учить пользоваться штампом: окунать его в густую гуашь, а затем прижимать к листу бумаги; развивать эстетическое восприятие, желание рисовать. Листы бумаги с заготовками (изображение герани в горшочке с пустыми черенками); гуашь красного цвета, штампы по количеству детей; салфетки; цветущая герань.

#### Декабрь

1. «Домик с забором» (рисование кисточкой). Учить проводить линии сверху вниз по ворсу; обмакивать кисть в краску по мере надобности; воспитывать у детей отзывчивость, доброжелательность. Рисунок с изображением домика; длинный лист ватмана или обоев, кисточки, баночки с водой, подставки для кисточек, салфетки.

2. «Снег идёт» (рисование ватными палочками). Закреплять навыки рисования красками, используя ватные палочки; уточнять и закреплять знания цветов; развивать эстетическое восприятие, желание рисовать. Картон синего или голубого цвета формата А4 (по количеству детей), баночки - непроливайки, салфетки.

3. «Ёлочка - зелёная иголочка» (рисование фломастерами). Упражнять детей в рисовании хвои штрихами, используя фломастеры; поощрять самостоятельность, инициативность детей; закреплять знания основных цветов; вызывать желание общаться по поводу рисунка с воспитателем и детьми. Хвойная веточка; лист ватмана, на котором нарисован ствол ёлочки; листы бумаги формата А4 (по количеству детей), фломастеры зелёного цвета.

4. «Маленькая ёлочка в гости к нам пришла» (рисование пальцами; дорисовывание деталей). Учить детей располагать фонарики определённого цвета, используя дидактическую игру «Укрась ёлочку»; закреплять умение рисовать пальчиками, используя разные цвета; закреплять знания основных цветов; развивать эстетическое восприятие, желание рисовать.

Альбомные листы бумаги для рисования с изображением ёлочки (по количеству детей); гуашь красного, синего, жёлтого цветов; влажные тряпочки, салфетки; дид. игра «Укрась ёлочку».

#### Январь

1. «Зимний узор» (рисование восковыми карандашами). Продолжать учить детей правильно держать карандаш; закреплять приобретённые ранее навыки рисования; закреплять знания цветов (синий, белый); продолжать формировать интерес к рисованию; развивать эстетическое восприятие. Цветной картон синего цвета (по количеству детей); восковые карандаши белого цвета; образцы готового рисунка и несколько элементов узора.

2. «Снеговик» (рисование кисточкой). Учить детей закрашивать контур кисточкой путём примакивания; передавать в рисунке образ снеговика; закреплять знание цвета; напоминать о необходимости работать аккуратно. Гуашь синего цвета; листы белой бумаги с нарисованным контуром снеговика (по количеству детей); рисунок-образец, баночки с водой, кисточки, салфетки.

3. «Покормим птичек» (рисование кисточкой). Закреплять с детьми умение создавать изображение ритмом мазков, осваивая всё пространство листа; познакомить с чёрным цветом; воспитывать у детей заботливое отношение к птицам. Заготовка - кормушка, нарисованная на листе ватмана, аппликативное изображение птиц; гуашь чёрного цвета; кисточки, непроливайки, салфетки, семечки.

4. «Нарядное платье для куклы» (рисование кисточкой; дорисовывание деталей). Учить детей правильно держать кисть, ритмично наносить мазки на силуэт платья; развивать восприятие цвета; закреплять знание основных цветов; развивать интерес и желание рисовать. Гуашь 4-х цветов: красная, синяя, зелёная, жёлтая на выбор детей; платье-заготовки (по количеству детей), кисточки, баночки с водой, салфетки.

#### Февраль

1. «Полосатые варежки» (рисование кисточкой; дорисовывание деталей). Учить детей рисовать линии слева направо, вести кисть по ворсу неотрывно, хорошо набирать краску на кисть, развивать восприятие цвета. Заготовки - силуэты варежек, вырезанные из белой бумаги (по количеству детей); гуашь 4-х цветов; кисточки, непроливайки.

2. «Снежинки» (рисование фломастерами). Продолжать учить детей рисовать фломастерами, правильно держать его в руке, сильно не сжимать и не нажимать; украшать снежинки - рисовать прямые линии, дуги; формировать интерес и положительное отношение к рисованию. Фломастеры синего цвета (по количеству детей); листы бумаги с заготовками - нарисованными основами снежинки (по количеству детей); листы с готовым изображением снежинок; 3-4 снежинки, вырезанные из бумаги.

3. «Снежные колобки» (рисование кисточкой). Продолжать учить детей пользоваться кисточкой, рисовать круги от пятна, повторять изображение, заполняя свободное пространство листа; поддерживать игровое отношение к образу. Лист картона формата А4 голубого или синего цветов (по количеству детей); гуашь белого цвета, кисточки, непроливайки, салфетки.

4. «Бусинки» (рисование фломастерами). Продолжать учить детей правильно держать в руке фломастер, рисовать им, не делая сильного нажима; рисовать круги и заштриховывать их по кругу; закреплять знания цветов; воспитывать эстетическое восприятие. Фломастеры на каждого ребёнка; листы бумаги для рисования с заготовкой - нарисованной линией бус (по количеству детей); готовый рисунок-образец; нитка настоящих бус.

#### Март

1. «Букет для мамы» (рисование карандашами). Воспитывать у детей нежное, заботливое отношение к маме; закреплять умение рисовать слитные круги круговыми движениями, не отрывая карандаша от бумаги, правильно держать его. Листы бумаги с заготовками - аппликативное изображение веточки розы с листочками в горшочке; карандаши на каждого ребёнка.

2. «Светит солнышко в окошко» (рисование кисточкой; дорисовывание деталей). Продолжать учить детей рисовать предметы округлой формы, от пятна; рисовать прямые линии (лучики), аккуратно работать кистью, снимая краску о краешек баночки; закреплять знание геометрических форм (круг); понятий «один», «много». Листы бумаги для рисования формата А4 (по количеству детей); гуашь оранжевого и жёлтого цветов, кисти, баночки с водой, салфетки.

3. «Капель» (рисование кисточкой). Продолжать учить детей правильно держать кисть, обмакивать её всем ворсом в краску; учить передавать в рисунке впечатления от окружающей жизни, изображать капель ритмом мазков. Листы бумаги формата А4, гуашь синего цвета, кисточки, подставки под кисточки, баночки с водой, салфетки.

4. «Ай качи, качи, качи» (рисование кистью; дорисовывание деталей). Закреплять с детьми умение рисовать замкнутые линии, похожие на круги; учить вести кисть по ворсу неотрывно, хорошо набирая краску на кисть; вызывать интерес к полученному результату. Листы бумаги круглой формы (тарелочки); гуашь жёлтого цвета, кисточки, подставки под кисточки, баночки-непроливайки, салфетки.

#### Апрель

1. «Плывёт кораблик по весенним ручейкам» (рисование кисточкой). Продолжать учить детей ритмично проводить линии на листе бу-

маги, двигая кисть по ворсу; учить ориентироваться на листе бумаги; развивать интерес к рисованию. Листы бумаги для рисования, гуашь синего цвета, кисточки, подставки под кисточки, баночки с водой, салфетки; бумажный кораблик, таз с водой.

2. «Яблоки» (рисование фломастерами; дорисовывание деталей). Продолжать учить детей правильно держать в руке фломастер, рисовать небольшие по размеру круги, располагать круги равномерно, не выходить за пределы контура; формировать интерес к рисованию. Фломастеры жёлтого, красного, зелёного цветов; листы бумаги для рисования с заготовками - на листе контур дерева (по количеству детей); яблоко.

3. «Трава на лужайке» (рисование кистью). Упражнять детей в быстрых, ритмичных изобразительных действиях кистью; продолжать учить рисовать вертикальные линии (траву); воспитывать любовь к живой природе. Листы бумаги для рисования (по количеству детей), гуашь зелёного цвета, кисточки, непроливайки.

4. «Деревья проснулись» (рисование кистью; дорисовывание деталей). Продолжать учить детей правильно держать кисть, обмакивать всем ворсом в краску, снимать лишнюю с край баночки; учить передавать в рисунке впечатления от окружающей жизни, наблюдаемых явлений; изображать листочки, прикладывая кисть всем ворсом к бумаге и обмакивая её в краску по мере необходимости; закреплять знания цветов; развивать желание рисовать. Альбомные листы бумаги для рисования с изображением деревьев без листвы (по количеству детей); гуашь зелёного цвета, кисточки, подставки под кисточки, непроливайки, салфетки.

#### Май

1. «Бабочки» (рисование кистью; дорисовывание деталей). Продолжать учить детей рисовать красками; закреплять умение заполнять узором готовый силуэт, ритмично нанося рисунок; познакомить с новым способом рисования (монотипия); уточнять и закреплять знания цветов; развивать желание рисовать. Вырезанные из бумаги силуэты бабочек (по количеству детей); готовый образец с несложным узором; гуашь основных цветов, кисточки, подставки под кисточки, непроливайки, салфетки.

2. «Забавные зверюшки - полосатые игрушки» (рисование кистью; дорисовывание деталей). Закреплять умение рисовать кисточкой; проводить прямые линии в разных направлениях (слева направо и сверху вниз), соблюдая движение кисти по ворсу; воспитывать у детей отзывчивость. Силуэты лошадок, уток, козчиков и т.д., выполненных в стиле филлимоновских игрушек; гуашь красного и чёрного цветов, кисточки, непроливайки, подставки под кисточки, салфетки.

3. «Цветочная поляна» (рисование ватными палочками). Продолжать учить детей рисовать красками, используя ватные палочки; закреплять знания цветов; формировать интерес и положительное отношение к

рисованию. Тонированные в зелёный цвет листы бумаги для рисования; готовый рисунок - образец, репродукции с изображением цветочной поляны (полевых цветов); гуашь основных цветов, кисточки, непроливайки, салфетки.

4. «Цветущая веточка» (рисование кистью; дорисовывание деталей) Учить рисовать щетинной кистью цветы цветущих деревьев (черёмуха, жасмин); вызвать желание полюбоваться цветущей веткой, желание нарисовать; воспитывать эстетическое восприятие. Тонированные листы бумаги с изображением веток с листочками; гуашь белого цвета, кисточки, непроливайки, подставки под кисточки, салфетки; ветка с цветами черёмухи или жасмина.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРЕСА К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Э.А. Карапетян, воспитатель, Т.Б. Чайкина, педагог-психолог  
МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Неотъемлемая часть умственного воспитания - сенсорная культура. Она направлена на совершенствование анализаторов, накопление у детей чувственного опыта, что является основой для последующих обобщений, формирования элементарных природоведческих понятий.

Программа «Радуга» [1] предлагает формировать у детей эстетическое отношение к природе. Эстетическое познание природы есть особый способ ее целостного восприятия, который исключает анализ, препарирование предмета. Процесс эстетического восприятия, в отличие от других сфер детской деятельности, предполагает иной путь познания мира. Это путь живого созерцания, эмоционального видения природы.

Но эта способность не возникает сама по себе. Ее надо пробудить в маленьком человеке. А это значит - сделать его восприимчивым к красоте цвета и формы, способным замечать прекрасное и даже изысканное в природе и наслаждаться такими открытиями. Программа экологического воспитания «Юный эколог» [2] ставит целью формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают ребенка и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Осознанно-правильное отношение детей к природе строится на чувственном восприятии природы, эмоциональном отношении к ней и знаниях об особенностях жизни, роста и развития отдельных живых су-

ществ, о некоторых биоценозах, о приспособительных зависимостях существования живых организмов от факторов внешней среды, о взаимосвязях внутри природных сообществ.

Процесс становления осознанно-правильного отношения к природе сопровождается определенными формами поведения ребенка, которые могут служить критерием оценки уровня его экологической воспитанности. Это самостоятельные наблюдения, элементарные опыты, вопросы, стремление рассказать о переживаниях и впечатлениях, обсуждать их, воплощать в различную деятельность (отражать в игре, создавать изопroduкцию, ухаживать за животными и растениями). В рассказах, высказываниях дети выражают свое отношение к природе, часто в образной форме передают ее настроение. Например, при определении любимого времени года они не ограничиваются «утилитарной» оценкой, а акцентируют внимание на красоте природы: «Я люблю весну, потому что все оживает вокруг. Весной весело в лесу. И птицы поют песни».

Развитие отношения к природе тесно связано с особой организацией педагогического процесса, основанной на нравственно-положительных переживаниях ребенка в различных жизненных ситуациях, на прогулках, экскурсиях, на занятиях и пр. педагог должен уметь вызвать у детей сострадание к живому существу, желание позаботиться о нем, радость и восхищение от встречи с природой, удивление, гордость за правильный поступок, удовольствие от хорошо выполненного поручения. Знакомя дошкольников с природой, педагог должен учитывать возрастные особенности детей и организовывать их деятельность так, чтобы они активно общались с природой, овладевая новыми навыками и умениями [1].

Не менее важно научить детей оценивать свои поступки и поступки сверстников, взрослых в процессе общения с природой. Реализация задач экологического воспитания возможна только при условии экологической культуры педагога и его готовности осуществлять эту деятельность [3].

Для ознакомления детей с природой педагогу дошкольного учреждения требуется огромный запас знаний из разных областей науки о природе, понимание закономерностей ее развития, умение правильно, с позиции материалистической диалектики, объяснить связи между предметами и явлениями, происходящими в природе. Особенно важно изучить природу своей местности: пронаблюдать сезонные изменения, составить календарь, научиться распознавать наиболее распространенные растения и животных, знать, где можно их встретить.

Воспитанию у детей активного и бережного отношения к природе помогает уход за животными и растениями, имеющимися в детском саду. От воспитателя требуется умение организовать уголок живой природы, создать для растений и животных условия, близкие к тем, в которых они живут в природе. Кроме того, ему нужно овладеть агротехническими



приемами выращивания растений и содержания животных на участке детского сада и в уголке природы.

Пример воспитателя оказывает решающее влияние на воспитание у детей трудовых навыков. В процессе формирования у детей знаний о природе, эстетического чувства громадное значение имеет желание и умение самого воспитателя находить в природе красивое и наслаждаться им. Владея необходимыми знаниями и умениями, а также основными методами работы, воспитатель сумеет сделать ее могучим фактором всестороннего развития ребенка. [2].

Подведя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что именно на педагогах детских садов лежит большая ответственность за экологическое воспитание дошкольников, именно педагоги должны вырастить из ребенка экологически воспитанную личность, т.к. исправить имеющиеся неправильные представления о природе значительно труднее, чем образовать новые правильные.

Экологически воспитанная личность характеризуется сформированным экологическим сознанием, экологически ориентированным поведением и деятельностью в природе, гуманным, природоохранным отношением. Результатом экологического воспитания является экологическая культура личности. Составные экологической культуры личности дошкольника - это знания о природе и их экологическая направленность, умение использовать их в реальной жизни, в поведении, в разнообразной деятельности (в играх, труде, в быту).

Вот почему очень важно, чтобы дети еще в дошкольном возрасте получили верные сведения о природе. И поэтому во всех образовательных программах большое внимание уделяется экологическому воспитанию дошкольников.

#### Литература

1. Радуга: программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6-7 лет в детском саду /под ред. Т.Н. Дорнтовой, В.В. Гербовой, Т.И. Гризик и др. - М.: Просвещение, 1997.
2. Поддьяков Н.Н., Сохин Ф. А. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. - М.: «Просвещение», 1990.
3. Радина Е.И. Метод беседы в воспитательно-образовательной работе с детьми старшей группы детского сада. /Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. - М.: Академия, 2001.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ЖИВОТНЫХ**

И.В. Киреева, Н.В. Коровина, воспитатели  
МБДОУ «Д/С КВ № 20» г. Воронеж

Высокая эмоциональная отзывчивость, эмпатийность детей позволяет активно формировать опыт общения с животными, стимулировать и поощрять гуманные проявления поведения и деятельности в природе, воспитывать радостные переживания от нравственно положительного поступка. В программе «Детство» перечисляются познавательные и речевые умения: различать объекты и явления природы по их признакам, вычленять совокупность сенсорных признаков, уметь пользоваться всеми способами сенсорного анализа, уметь сравнивать предметы и явления природы по заданным свойствам, постепенно научиться самостоятельно выделять основания для сравнения; уметь устанавливать разнообразные по содержанию связи, например: структурно-функциональные между строением органа и его назначением; связи между способом поведения животного и удовлетворением его потребностей; между состоянием живого существа и условиями среды обитания; составлять описательный рассказ о животных, хорошо знакомых детям, отражать в речи результаты наблюдений, обследования, сравнений; использовать слова, отражающие меру качества того или иного признака, установленные связи, усвоенные обобщения.

Интерес к особенностям внешнего вида, образу жизни животных, выражение сочувствия; сопереживание живому организму при нарушении его целостности. Доброжелательность и осторожность в играх и поведении в природе. Интерес к труду человека по уходу за животными, желание самому оказать помощь взрослому, самостоятельно выполнить поручения.

Уровни освоения представлений и умений. Низкий уровень: объем представлений о животных незначителен. Ребенок знает и выделяет совместно со взрослым некоторые признаки внешнего строения, яркие особенности поведения: движения, голосовые реакции животных. Наблюдает за ними только по предложению взрослого. Представления о признаках живого неустойчивы. Интерес к природе ситуативен, эмоциональные реакции слабо выражены. Средний уровень: узнает и называет несколько отдельных представителей животных, опираясь на отдельные признаки. Безошибочно определяет живыми животных, выделяя при

этом как существенные, так и несущественные признаки. Проявления интереса и желание ухаживать за животными неустойчивы, избирательны. Самостоятельные наблюдения за ними редки. Высокий уровень: ребенок знает (различает и правильно называет) достаточно большое количество животных, их характерные признаки. Правильно определяет их принадлежность к живым существам на основании выделения у конкретных объектов признаков живого. Проявляет интерес к особенностям их жизни, радость от общения, сочувствие попавшим в беду; обнаруживает стремление оказывать помощь. Отношение к животным осознанно, умеет определить их состояние.

Более подробно о том, как формировать представления о мире животных, находим в книге «Знакомим дошкольников с миром животных» под редакцией Н.Ф. Виноградовой.

Информация о животном мире делится на три группы:

1. Внешний вид животного, его жизненные проявления (части тела, издаваемые звуки, характерные движения, особенности питания, размножения).

2. Среда обитания, характер приспособления к условиям жизни.

3. Приносимая польза.

Детей знакомят с представителями 4-х классов животного мира: млекопитающие, земноводные, пресмыкающиеся и насекомые. С млекопитающими детей знакомят с 1-й младшей группы. Цель - воспитывать интерес и бережное отношение к живым существам, желание помогать ухаживать за ними. Формировать элементарные навыки ухода за животными. Во 2-й младшей группе у детей развивают интерес и воспитывают бережное отношение к животным, желание ухаживать за ними. Учат различать основные части тела животного. В средней группе детей знакомят со строением и поведением животных - обитателей живого уголка природы. Учат выделять части тела, покров, характерные особенности поведения: как едят, передвигают и отдыхают. В старшей группе расширяются представления детей о внешнем облике и поведении животных, обитающих в уголке природы. Учат замечать форму, величину, окраску отдельных частей тела, определять их функции во время передвижения, питания, отдыха. Формировать представление о том, что условия жизни животных в неволе должны быть похожи на природные.

В подготовительной группе расширяются знания, учат детей связно рассказывать об особенностях внешнего вида, жизненных проявлениях, повадках животных своего края, а также распространенных в других климатических зонах нашей страны (верблюд, осёл, олень и др.). Знакомят с некоторыми особенностями приспособления животных (линька, спячка), условиями, необходимыми для их жизни - природными и создаваемыми

человеком (кормление, выгон скота). Приступая к формированию представлений о животных надо выяснить, что дети уже знают в ходе индивидуальных бесед в утреннее время (по картинке или словесно) или на прогулке. Ребёнок называет животное, которое узнал (задание для малыша), рассказывает какое оно (задание для ребёнка среднего возраста), классифицирует по принципу «домашние и дикие животные», «кто плавает, ползает, бегает» (задание для детей старшего дошкольного возраста). В качестве контрольных заданий - игры «Кто лишний», «Кого не хватает». Проверочная беседа показывает, какие представления необходимо уточнить и дополнить.

#### Литература

1. Программа «Развитие» / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева и др. - М.: Новая школа, 1994.
2. Гризик Т. Я познаю мир / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. - 2002. - №10.
3. Зотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных / Е.И. Зотова. - М.: Просвещение, 1988.

### **ХАРАКТЕРИСТИКА АКТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.Н. Коробка, О.Н. Сидорина, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ №142» г. Воронеж

Активные методы обучения - это система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности воспитанников в процессе освоения учебного материала. Активные методы обучения строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, диалоге и полилоге, использовании знаний и опыта детей, групповой форме организации их работы, вовлечении в процесс всех органов чувств, деятельностном подходе к обучению, движении и рефлексии.

Суть активных методов обучения состоит в том, чтобы обеспечить выполнение детьми тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками. Активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения детей в учебно-познавательную деятельность.

Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Если на занятиях определенной формы используются активные методы, можно добиться значительной активизации учебно-воспитательного процесса, роста его эффективности.

В дошкольном возрасте привычной формой деятельности является игра, поэтому эффективнее всего использовать ее в образовательном процессе. Естественная игровая среда, в которой отсутствует принуждение и есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих целей. Включение активных методов обучения в образовательный процесс позволяет создать такую среду как в совместно детско-взрослой деятельности, так и в самостоятельной деятельности детей.

Сегодня дети хотят играть и не любят заниматься навязанными им взрослыми непонятными и неинтересными делами. Детям не нравится неподвижно и молча сидеть на длиннющих неинтересных занятиях и запоминать огромную массу информации. Что нужно сделать для изменения этой ситуации?

Необходимо превратить скучное принудительное занятие в увлекательную игру. Цель, содержание занятия оставить прежними, но изменить мотивацию, эффективность и качество работы! Внедрить в привычную практику новые формы и методы реализации образовательных программ, тем более что серьезная потребность в этом уже давно существует.

Активные методы обучения - методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучения характеризуются высоким уровнем активности детей. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Иногда понятия активных методов обучения расширяют, относя к ним, например, такие современные формы организации обучения, как проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, обучающие игры, детское экспериментирование, метод экологических проектов.

С помощью активных методов можно эффективно решать проблемы. К непосредственно активным методам относятся методы, использующиеся внутри образовательного мероприятия, в процессе его проведения. Для каждого этапа образовательной деятельности используются свои активные методы, позволяющие эффективно решать конкретные задачи этапа.

Таким образом, мы пришли к выводу:

- существование целого ряда экологических проблем в нашей стране, да и во всем мире диктует необходимость проведения работы по экологическому образованию с детьми старшего дошкольного возраста. Ведь именно этот возраст является одним из важнейших этапов формирования личности, ее ценностной ориентации в окружающем мире, в этот период закладывается позитивное отношение к природе, предметному миру, к себе и другим людям;

- формы и методы организации детей по экологическому образованию самые разнообразные, выбор их зависит от воспитательно-образовательных задач, программного материала и возраста детей, а также от местных условий и природного окружения.

- в основе содержания экологического образования лежит формирование у ребенка осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его и с которыми он знакомится в дошкольном детстве.

Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение.

Активные методы обучения - методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы. Активные методы обучения характеризуются высоким уровнем активности детей. Каждый метод активным делает тот, кто его применяет.

Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Иногда понятия активных методов обучения расширяют, относя к ним, например, такие современные формы организации обучения, как проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, обучающие игры, детское экспериментирование, метод экологических проектов.

#### Литература

1. Ясвин В.А. Формирование экологической культуры. - М.: Акрополь, 2013.
2. Масленникова О.М. Филиппенко А.А. Экологические проекты в детском саду. - М.: Учитель, 2011.
3. Николаева С.Н. Начало экологической культуры: возможности ребенка, идущего в школу. // Начальная школа. - 2003. - № 9.
4. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию – перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей младшего возраста. - СПб, 2003.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ЖИВОТНЫХ И ИХ СВЯЗЕЙ СО СРЕДОЙ ОБИТАНИЯ**

Ю.А. Корчевная, Е.А. Абакумова, воспитатели  
МБДОУ «ЦРП – Д/С №181» г. Воронежа

Дошкольное детство - наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия человека с природой, когда его ум и чувства развиваются соответственно характеру отношений с окружающим миром. Многие педагоги придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли; К.Д. Ушинский, он был за то, чтобы вести детей в природу, чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития. Революционеры-демократы (В.Г. Белинский, А.И. Герцен) говорили о необходимости приобщения детей к природе, к возбуждению стойкого и глубокого интереса к ней, без которого невозможно накопление разнообразных сведений об окружающих предметах.

Живая природа - это сложный и многогранный мир, где особое место отведено животным. Они составляют 2% от всего живого на земле, но, несмотря на это, роль их в биосфере огромна. Животный мир служит источником для получения промышленного, лекарственного сырья, пищевых продуктов и других материальных ценностей, необходимых для удовлетворения потребностей населения. Животный мир используется также в научных, культурно-просветительских целях. Поэтому человек должен иметь определённый запас естественнонаучных знаний. Первые представления о животных человек получает в детстве.

В дошкольных учреждениях формирование у дошкольников представлений о многообразии мира животных регулируется целенаправленной педагогической работой, определённой программой. Созданы программы двух типов - комплексные, направленные на всестороннее развитие детей, и парциальные, обеспечивающие одно или несколько направлений воспитания и развития, например, экологическое.

К числу комплексных программ относятся: «Радуга», «Детство», «Развитие». Парциальные экологические программы - «Семицветик», «Юный эколог». В программе «Детство» под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой и Л.М. Гурович в разделе «Ребенок открывает для себя мир природы», отмечается, что дошкольник проявляет значительный и глубокий интерес к животным. Возникающие вопросы «зачем?», «почему?»,

«откуда?» поражают пытливостью детского ума, стремлением проникнуть в суть явлений и их взаимосвязей, образной формой осмысления воспринимаемого. Важным для дошкольников является выделение как предметов познания живых существ в природе, их внутреннего сходства при внешней непохожести. Высокая эмоциональная отзывчивость, эмпатийность детей позволяет активно формировать опыт общения с животными, стимулировать и поощрять гуманные проявления поведения и деятельности в природе, воспитывать радостные переживания от нравственно положительного поступка.

Достоинством программы считаю то, что в ней подробно указывается объем и уровень знаний, которые должны быть у дошкольников. Первый блок знаний - представления о животных как живых организмах, их признаках и свойствах. Это конкретные признаки отдельных животных: цвет, величина, части и органы, их пространственное расположение, вариативность у разных объектов одного вида (например, кошка может быть серой, черной или белой, достаточно крупной или небольшой и т.п.). Конкретные представления о признаках живых организмов у отдельных представителей животных: ест - что, чем, как; движется - как, при помощи чего. Конкретные представления об основных потребностях знакомых детям животных в свете, тепле, влаге, пище, месте для обитания, защите от врагов; способах удовлетворения этих потребностей животными уголка природы, живущими дома, на даче.

Представления о труде человека по созданию условий и уходу за живыми существами, об отношении к ним. Дифференцированные представления о состоянии (хорошем, плохом) животных, за которыми ухаживают дети, о причинах такого состояния. Второй блок знаний - связь живых организмов со средой обитания, с неживой природой. Представление о существовании разных сред обитания, об основных их компонентах, свойствах и качествах, доступных сенсорному анализу.

Например, знания о том, что домашние животные не приспособлены самостоятельно удовлетворять свои потребности, им помогает в этом человек. Представления о труде взрослых по уходу за домашними животными (кормление животных, полив растений, выращивание овощей и фруктов, цветов.).

Знания об изменениях сред обитания по сезонам, некоторых сезонных явлениях природы, приспособлении животных к изменяющимся условиям среды осенью, зимой, весной и летом. Третий блок знаний - понятия о существенных признаках живых организмов: рост, развитие и размножение. Четвертый блок знаний - понятия о сообществах растений и животных в природе.



## Литература

1. Зотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных / Е.И. Зотова. - М.: Просвещение, 1988.
2. Как знакомить дошкольников с природой / Л.А. Каменева, А.К. Матвеева. - М.: Просвещение, 1983.
3. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду. / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Боткина и др. - СПб.: Изд-во «Акцидент», 1995.

### **МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРОБЛЕМАМИ РЕЧИ**

Л.Л. Корыстина, учитель-логопед, Н.Г. Козловская, воспитатель  
МБДОУ «Д/С ОВ № 152» г. Воронежа

Методика проведения беседы обуславливается особенностями ее как диалогической (устной, разговорной) формы речи. Большое значение в беседе имеет и внешняя эмоциональная выразительность речи - жесты, мимика говорящих. Участники беседы, как и участники диалога, никогда не должны быть пассивными слушателями. Они должны не только внимательно слушать говорящего, но и уметь поставить вопрос, дополнить, если нужно, поправить говорящего, подать уместную реплику, рассуждать, отстаивать свое мнение, убеждать собеседника. Таким образом, беседа требует активности всех ее участников, их умения вести разговор. Проводя беседу, воспитатель должен стремиться к тому, чтобы она проходила живо, естественно, при большой активности всех детей. Правильно построить и провести беседу педагогу поможет знание особенностей диалогической речи детей 5-7 лет.

Прежде всего, это некоторый разрыв между ее содержанием и формой: дети имеют определенные представления, но затрудняются самостоятельно ответить на вопрос, сформулировать суждение.

Анализ речи детей во время бесед показывает, что в основном они употребляют простые предложения, причем простых нераспространенных предложений почти в два раза больше, чем простых распространенных.

А иногда наблюдается и обратное явление - использовали детьми неуместно больших и часто неграмотных предложений. Например, отвечая, они повторяют глагол, употребленный в вопросе, тогда как для ответа он совершенно не нужен: «Что бывает осенью?» - «Осенью бывает цветы вянут». По всей вероятности, такие фразы оказываются результатом формального требования воспитателя дать полный ответ («Какое

сейчас время года?» - «Осень». - «Дай полный ответ». - «Сейчас время года осень.

Из-за незрелости активного словаря дети 5-7 лет довольно часто используют некоторые глаголы не осмысленно и неумело, например, глаголы, обозначающие действие людей, употребляют для обозначения действия животных («Заяц надевает шерсть белую», «Птицы договариваются, когда им лететь на юг»). Нередко наблюдается и своеобразное расширение ими значения слова. Например, слово, называющее логовище одного животного, употребляется по отношению к другому: «Медведь в берлоге»; «Лиса в берлоге»; «Крот в берлоге». Это особенно характерно для детей 5-6 лет. Беседуя с детьми, воспитатель должен очень внимательно следить за их речью; своими вопросами, подсказками он должен подводить их к правильному ответу и выбору наиболее точной его формы (типа предложения, слов), наилучшим образом соответствующей передаваемому содержанию. «Программа воспитания в детском саду» предъявляет определенные требования к диалогической речи дошкольников. В старшей группе детского сада дети учат правильно и точно отвечать на вопрос: добиваться, чтобы они умели дать краткий или развернутый ответ, пользуясь при этом прилагательными, наречиями, обобщающими словами и др.

Выслушав товарища, ребенок старшей группы должен уметь в случае необходимости дополнить или исправить его ответ. Воспитатель же должен подвести детей к элементарному анализу речи с точки зрения ее содержания (правильность, полнота) и формы (последовательность, образность) [3]. В методической литературе есть много рекомендаций к проведению бесед. Наиболее четкие, учитывающие специфику диалогической формы речи рекомендации даны в работах Е.И. Тихеевой. Беседа должна вестись естественно и непринужденно. Краткий ответ, раз он логичен и грамматически верен, может быть убедительнее распространенного.

Методические приемы при руководстве беседой сводятся к следующему: не давать детям удаляться от главной темы; неуклонно вести к конечным выводам; не прерывать детей без безусловной необходимости. Относить замечания и поправки к концу; не требовать полных ответов; не злоупотреблять вопросами. Обходиться без них, если возможно достигнуть той же цели путем краткого указания, напоминания; побуждать детей к вопросам; привлекать к оценке высказываемых мыслей и их словесного изложения всех детей; вызывать соревнование в желании высказаться ясно и изысканно...»; эти рекомендации Е.И. Тихеевой относятся к проведению беседы на любую тему. [2].

Но специфика темы определяет и своеобразие проведения беседы, ее тип, подготовительную работу, использование иллюстративного материала и т.д. Каковы же особенности проведения беседы о природе? Можно выделить несколько типов бесед о природе: беседы в сочетании с непосредственным восприятием (в ходе наблюдений, экскурсий, прогулок); беседы в сочетании с самостоятельной работой детей (во время труда в природе, опытов, самостоятельных наблюдений); беседы на основе уже имеющихся знаний (обобщающие, при рассматривании картин и т.д.). Многие педагоги справедливо отмечают, что успех беседы во многом зависит от содержания и последовательности вопросов, продуманных заранее, от того, насколько педагог предвидит ответы детей и как он регулирует их активность.

В беседах о природе воспитатель использует в основном вопросы, выясняющие знания детей об определенных предметах и явлениях природы, и вопросы, требующие обобщения фактического материала, установления связей и зависимостей в природе. Кроме того, в старшем дошкольном возрасте можно использовать альтернативные вопросы, требующие выбора ответа из двух или нескольких возможных.

Для развития связной речи детей особенно ценны вопросы, способствующие раскрытию причин явлений, установлению связей между ними, установлению закономерностей в сезонных изменениях природы.

#### Литература

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. В 11 т. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1952. Т.6: Родное слово.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. - М.: Просвещение, 1978.
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 1997.

### **МЕТОДЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Ю.В. Краснощекова, О.В. Седых, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ №141» г. Воронеж

В экологическом образовании большую роль играют методы и формы работы с детьми. Это, прежде всего, систематизированные наблюдения, опытническая работа, труд в природе, моделирование, беседы. Методы обучения - это способы совместной деятельности воспитателя и

детей, в ходе которых осуществляется формирование знаний, умений и навыков, а также отношение к окружающему миру.

Используются различные методы обучения (наглядные, практические, словесные). К наглядным методам относятся наблюдение, рассматривание картин, демонстрация моделей, кинофильмов, диафильмов, диапозитивов. Наглядные методы с наибольшей полнотой соответствуют возможностям познавательной деятельности детей дошкольного возраста, позволяют сформировать у них яркие, конкретные представления о природе.

Практические методы - это игра, элементарные опыты и моделирование. Использование этих методов в процессе ознакомления с природой позволяет воспитателю уточнять представления детей, углублять их путём установления связей и отношений между отдельными предметами и явлениями природы, приводить в систему полученные знания, упражнять дошкольников в применении знаний. Словесные методы - это рассказы воспитателя и детей, чтение художественных произведений о природе, беседы. Словесные методы используются для расширения знаний детей о природе, систематизации и обобщении их. Словесные методы помогают формировать у детей эмоционально положительное отношение к природе. В работе по ознакомлению детей с природой необходимо использовать разные методы в комплексе, правильно сочетать их между собой. [1]. Предпочтение следует отдавать тем методам и приемам, которые обеспечивают непосредственное восприятие детьми природы и активное овладение навыками.

Предметная деятельность ребенка - это один из путей, ведущих к образованию динамичных представлений. Изменяемость предмета, т.е. собственно динамика его состояний, обеспечивается действиями ребенка. Без преобразующих действий предмет останется статичным. Важно и то, что время преобразования предмета в этом случае непродолжительно (секунды, минуты), что обеспечивает преемственную связь между отдельными последовательно получаемыми образами различных состояний предмета.

Совсем иначе обстоит дело, когда речь идет об образовании динамичных представлений при ознакомлении дошкольников с ростом и развитием растений и животных или с сезонными явлениями природы. Динамика состояния обеспечивается естественным ростом и развитием, т.е. одним из существенных свойств живых организмов. Практическое участие детей в этом процессе может быть лишь косвенным - в виде трудовых операций, направленных на создание жизнеобеспечивающих условий для растений и животных. При познании закономерных изменений в природе их роль сводится к роли наблюдателей. Наблюдение же становится основным средством образования динамичных представлений. [3].

Сущность наблюдения заключается в чувственном познании природных объектов, в познании их через различные формы восприятия - зрительное, слуховое, тактильное, кинестетическое, обонятельное и другие. Правильная организация чувственного познания природы обеспечивает формирование и развитие у детей отчётливых представлений о животных и растениях, о сезонных явлениях природы. Руководство наблюдениями даёт возможность научить дошкольников выделять самые различные признаки объектов природы и ориентироваться в наиболее значимых, обнаруживать через них взаимосвязь растений и животных с явлениями неживой природы [2].

Знакомя детей с природой, педагог использует разнообразный иллюстративно-наглядный материал: дидактические картины, репродукции с художественных картин, фотографии, диапозитивы, модели, диафильмы, кино - и телефильмы.

Иллюстративно-наглядный материал помогает закреплять и уточнять представления детей, полученные в ходе непосредственного восприятия природных явлений. С его помощью можно формировать знания об объектах и явлениях природы, которые в данный момент или в данной местности наблюдать невозможно (например, показывать диких зверей или домашних животных других климатических зон можно только на картине или видео) [1]. В ознакомлении детей с природой используются разнообразные игры. В практике дошкольного воспитания применяются две группы игр - игры с готовым содержанием и правилами и творческие игры [3].

Два момента - необходимость получать знания о природе и овладевать способами их реализации в игре - смыкают игровую деятельность с экологическим воспитанием. Можно утверждать, что корни игровой деятельности уходят в обучение, в процессе которого дошкольники получают сведения об окружающей действительности и могут овладевать образцами построения любых элементов игры (обыгрывание игрушек, построение сюжетов, реализация ролевых действий и прочее) [2].

Модели - это материальные заместители реальных предметов, явлений природы, отражающие их признаки, структуру, взаимосвязи между структурными частями или между отдельными компонентами. Демонстрация моделей в обучении занимает особое место, так как помогает лучше, чем другие средства наглядности, абстрагировать существенные признаки объектов, связи и отношения разной степени сложности, а значит, полнее осознавать явление. С помощью демонстрации моделей успешно осуществляются обобщение и систематизация знаний детей о природе [1]. На занятиях, экскурсиях и прогулках, в повседневном общении с детьми воспитатель использует рассказы о природе. Основная цель этого метода - создать у детей точное, конкретное представление о

наблюдаемом в данный момент или виденном ранее объекте, явлении природы. Рассказ используется для того, чтобы сообщить детям о новых, неизвестных им фактах [2].

Чтение художественного произведения для детей дошкольного возраста помогает воспитателю обогащать их знания, учить глубже всматриваться в окружающий мир, искать ответы на многие вопросы. [2]. Детскую природоведческую литературу полезно использовать во всех возрастных группах. Общее для всех возрастных групп требование к методике использования книг - сочетание чтения с непосредственным наблюдением в природе [3].

#### Литература

1. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. - М.: Академия, 1999.
2. Подьяков Н.Н., Сохин Ф. А. Умственное воспитание детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1990.
3. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. - М.: Просвещение, 1978.

### **СОВРЕМЕННАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

А.В. Крылкова, О.М. Карих, воспитатели МКДОУ «Давыдовский Д/С»  
Лискинского района Воронежской области

Среди факторов, влияющих на эффективность и качество образования детей в ДОУ, важная роль принадлежит образовательной программе. Она является ориентиром творческой деятельности воспитателя: определяет содержание образовательного процесса в ДОУ, отражает мировоззренческую, научную и методологическую концепцию дошкольного образования, фиксирует его содержание по всем основным (комплексная программа) или одному (нескольким) направлениям (специализированная, парциальная программа) развития ребенка.

В соответствии с направленностью и уровнем реализации программы устанавливаются вид и категория ДОУ. Современная дифференциация дошкольного образования, многообразие видов ДОУ предполагают значительную вариативность в использовании программ и педагогических технологий при соблюдении единства магистральных целей и задач дошкольного образования.

В соответствии с п. 5 ст. 14 Закона РФ «Об образовании», каждому образовательному учреждению предоставлено право самостоятельно

разрабатывать или из комплекса вариативных выбирать те программы, которые наиболее полно учитывают конкретные условия работы ДОУ. Наряду с этим специалисты детских садов, осваивая разные программы, могут вносить в них изменения (основание: п. 19 Типового положения о дошкольном образовательном учреждении), не нарушающие общей концептуальной направленности этих программ, но учитывающие специфику их реализации, социально-экономические, экологические, климатические условия, культурные, национальные и другие особенности своих регионов (область, край, республика).

Воспитатели могут также использовать (адаптировать) лучший мировой педагогический опыт. Таким образом, в условиях новой образовательной политики плюрализм (разнообразие, вариативность) программ рассматривается как важнейшее условие соблюдения вышеупомянутого закона. Только такой подход может обеспечить развитие индивидуальности ребенка, учесть образовательные запросы семьи, уровень и направленность работы ДОУ, а также способствовать развитию инициативы и творчества педагогов.

Анализ современной ситуации показывает, что наряду с недостаточной информированностью о современном видовом разнообразии программ (знание терминов и определений) педагоги ДОУ испытывают значительные трудности в отборе самих программ, не всегда учитывают, как избранные ими программы соотносятся со спецификой образовательного процесса и кадровым потенциалом ДОУ, а также не всегда учитывают совместимость программ.

Вместе с тем качество дошкольного образования и его востребованность зависят от профессионализма педагогов, осознанного выбора и компетентной реализации образовательных программ.

В этой связи становится очевидным, как важно обеспечить правильный выбор и баланс различных программ с ориентацией на создание условий для наиболее полного, разностороннего развития способностей и интересов ребенка дошкольного возраста.

#### Литература

1. Социально-экономические основания развития образования в России / Обзорно-реферативный сборник. - М., ИПТ и МИО РАО, 1994.
2. Арапова-Пискарева Н. О российских программах дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2005. - № 8.
3. Стеркина Р. Основные направления обновления нормативно-правовой базы системы дошкольного образования в РСФСР // Дошкольное воспитание. – 1991. - № 8.

## **ВРЕМЯ И ФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Г.В. Кузнецова, МБДОУ «Д/С ОВ №93»,

С.А. Реутова, МБДОУ «ЦРР - детский сад №73», воспитатели г. Воронежа

Дошкольный возраст является существенным этапом в развитии целенаправленного поведения и познавательной деятельности. Происходящие в этот период изменения структурно-функциональной организации мозга определяют готовность ребенка к школе, обуславливают возможность и успешность учебной деятельности. В период от 3 до 5-6 лет наблюдается специализация нейронов, их типизация в проекционных и ассоциативных областях коры. Самым существенным моментом структурного созревания коры больших полушарий к 5-6 годам является усложнение системы связей по горизонтали как между нейронами близко расположенных ансамблей, так и между разными областями коры.

Одновременно значительные изменения претерпевают и межполушарные связи: к 6-7 годам формируется мозолистое тело, соединяющее оба полушария. Формирующиеся с возрастом нейронные сети создают все предпосылки для реализации интегративной деятельности мозга как основы целенаправленного поведения и познавательных процессов. На протяжении дошкольного возраста происходят существенные изменения в формировании внутреннего образа внешнего мира. В 3-4 года еще сохраняется тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательных действий.

К концу дошкольного возраста зрительное и осязательное обследование предмета становится более организованным и систематичным. Выделяемые признаки соотносятся между собой и целостным представлением объекта, что способствует формированию дифференцированного и более адекватного сенсорного образа. К 5-6 годам повышается успешность обнаружения различных модификаций объекта. При предъявлении в качестве изменяющихся стимулов рисунков людей и предметов обнаружено, что количество незамеченных изменений в 5-6 лет по сравнению с 3-4-летними детьми уменьшается вдвое в ответ на лица и более чем в три раза - при предъявлении предметов.

К 6-7 годам происходят существенные изменения в системной организации зрительного восприятия, отражающие прогрессивное созревание нейронного аппарата коры больших полушарий и возрастающую специализацию корковых зон. В 6 лет опознание основано на выделении сложного признака, оно требует большего времени и зависит от количества различаемых на его основе изображений. В ходе тренировки это



время сокращается и перестает зависеть от количества стимулов в наборе. Механизмы такого опознания связываются с вырабатываемыми в опыте внутренними эталонами. Это свидетельствует о значительно возрастающих в течение дошкольного возраста возможностях ознакомления ребенка с внешним миром, о переходе механизмов, лежащих в основе информационных процессов, на качественно иной уровень.

С формированием сенсорной функции тесно связано развитие внимания. Созревание сенсорных систем и совершенствование воспринимающей функции мозга определяют возможность привлечения внимания к более сложным «признакам объекта, а это в свою очередь способствует более глубокому и полному описанию и опознанию. Приблизительно в возрасте 4 лет отмечается всплеск интереса ребенка к новому, активный поиск новизны, проявляющийся в бесконечных «почему». Специфика этого периода состоит в том, что к имевшемуся в раннем возрасте предпочтению новизны добавляется и стремление к разнообразию, что можно предположительно связать с активным вовлечением в мозговую систему ключевой структуры лимбического мозга - гиппокампа.

В младшей группе уточняют представление детей о таких промежуточных времени, как утро, день, вечер и ночь. Части суток малыши различают по изменению содержания их деятельности, а также деятельности окружающих их взрослых в эти отрезки времени. Точный распорядок дня, строго установленное время подъема детей, утренней гимнастики, завтрака, занятия и т.д. создают реальные условия для формирования представления о частях суток. Педагог называет отрезок времени и перечисляет соответствующие ему виды деятельности детей: «Сейчас утро. Мы сделали гимнастику, умылись и теперь будем завтракать». Или: «Мы уже позавтракали, позанимались. Сейчас уже день. Скоро будем обедать». Ребенка спрашивают, например: «Сейчас утро. Что ты делаешь утром? Когда ты встаешь?» и т.п. С детьми рассматривают картинки, фотографии, изображающие деятельность детей и взрослых в разные отрезки времени. Постепенно слова утро, день, вечер, ночь наполняются конкретным содержанием, приобретают эмоциональную окраску. Дети начинают ими пользоваться в своей речи. Ориентировка во времени развивается у детей в основном в повседневной жизни. Важно, чтобы она базировалась на прочной чувственной основе.

#### Литература

1. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.
2. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2007.
3. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р.Л. Березина, В.В. Данилова. – М.: Просвещение, 1987.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЗГЛЯДОВ НА МНОГООБРАЗИЕ ЖИВОТНОГО МИРА У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Е.В. Ленченко, М.В. Прасолова, воспитатели  
МБДОУ «Д/С №119» г. Воронеж

В дошкольных учреждениях формирование у дошкольников представлений о многообразии мира животных регулируется целенаправленной педагогической работой, определённой программами. Дошкольникам важно объяснить, что понятие «среда обитания» - это та часть природы, которая окружает живой организм и с которой он непосредственно взаимодействует. Составные части и свойства среды многообразны и изменчивы. Любой живой организм адаптирован к вполне определённым параметрам окружающей среды. Изменение этих параметров может вызывать укрепление жизнедеятельности или гибель организма.

Дети должны знать о том, что приспособления у животных к среде обитания проявляются во внешнем и внутреннем строении, процессах жизнедеятельности, поведении. Воспитатель, формируя представления детей о домашних животных, используют разнообразные пути: через книгу и картинку, рассказ взрослого и кинофильм. Но чаще всего при непосредственном общении с природой - наблюдения. На основе наблюдения рождаются самостоятельные суждения, умение обобщать, замечать изменения, что приводит к постепенному накоплению и углублению знаний. Интересна программа «Юный эколог» С.Н. Николаевой. Выделены три направления формирования понятий о природе.

1. Связь организма со средой обитания.
2. Рост и развитие живых организмов.
3. Их многообразие.

Рассматриваются обитатели уголка природы, домашние и дикие животные, перелётные и зимующие птицы. Автор отмечает, что должны знать дети о животных (знания), какое должно сформироваться отношение к ним. Интересны диагностические методики, которые осуществляются в форме естественного эксперимента. Это методика «Добровольные помощники» и методика «Кончился корм», которые можно использовать в средней, старшей и подготовительных группах. Можно провести диагностику проявления интереса к природе, характера и окрашенности этого интереса (положительный - отрицательный), когда дети свободно общаются с животными. Если выявляется ребенок, который проявляет негативное отношение к объектам природы (страх, агрессию), то проводят работу по коррекции поведения.

Затем начинается работа по программе. В конце обучения дети проходят диагностику по двум параметрам: наличие познавательного интереса к природе и наличие потребности общения с ней. В «Программе воспитания и обучения детей в детском саду» под ред. М.А. Васильевой выделено содержание представлений детей о многообразии животного мира. В 1-й младшей группе детей знакомят с домашними животными - кошкой, собакой, коровой; учить узнавать и называть этих животных и их детенышей (кошка с котятами, собака со щенками и т.д.). Знакомить детей с характерными особенностями животных, учить различать и называть части тела (у собаки есть голова, туловище, хвост, ноги). Во 2-й младшей группе знакомят детей с дикими животными: зайцем, лисой, медведем; учат узнавать по внешнему виду. Знакомят с основными потребностями животных, удовлетворение которых необходимо для поддержания жизни (тепло, свет, вода, пища).

В средней группе учат узнавать и называть 1-2 представителей класса пресмыкающихся (ящерица и черепаха), показывают особенности среды обитания животных в природе (звери - на земле, червяки - в земле и т.д.), закрепляют представления детей о некоторых насекомых (муравей, бабочка), формируют желание заботиться о домашних животных и ухаживать за ними. В старшей группе знакомят с некоторыми особенностями жизни диких животных: где живут, чем питаются, как добывают пищу. Учат детей сравнивать насекомых по способу передвижения. В подготовительной к школе группе углубляют и систематизируют представления детей об условиях жизни животных, знакомят с некоторыми формами защиты земноводных и пресмыкающихся; учат различать по внешнему виду и правильно называть бабочек, развивают у детей умение отличать и называть представителей животного мира по строению и условиям обитания.

Таким образом, разработаны программы, в ходе которых формируются представления о многообразии животного мира. Поясняется необходимость проводить диагностику знаний о животном мире у детей дошкольного возраста. Рассмотрим экологические понятия, знание которых важно для формирования представлений о многообразии мира животных.

#### Литература

1. Как знакомить дошкольников с природой / Л.А. Каменева, А.К. Матвеева. - М.: Просвещение, 1983.
2. Гризик Т. Я познаю мир /Т. Гризик // Дошкольное воспитание. - 2002. - №10.
3. Программа «Развитие» / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева и др. - М.: Новая школа, 1994.

## НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Л.С. Лепехина, О.В. Быстрикова, воспитатели МБДОУ  
детский сад общеразвивающего вида № 135 г. Воронежа

Подвижная игра - неотъемлемый спутник в жизни каждого ребенка, источник радостных эмоций, имеющий великую силу воспитания. Народные подвижные игры являются традиционным средством педагогики. Веками они отражают образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желании быть сильным, ловким, выносливым, быстрым, проявлять смекалку, выдержку, творческую выдумку, находчивость, стремление и волю к победе.

В дошкольном возрасте народные игры являются составной частью художественного и физического воспитания детей. Радость, полученная от движения, сопровождается духовным обогащением детей. С помощью игры закладывается устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, формируется эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств: любви и преданности Родине.

Педагог должен объяснять условия игры кратко, ясно, эмоционально, стараясь не допускать ненужных деталей, четко выделять правила (в некоторых случаях можно предложить кому-либо повторить правила, чтобы убедиться, что его поняли правильно). После педагог распределяет роли и расположение игроков. При проведении уже знакомой игры нет необходимости каждый раз объяснять ее содержание, а правила игры повторяют каждый раз, делает это воспитатель или назначенный ребенок по указанию педагога. Желательно, чтобы повторил ребенок часто нарушающий правила игры.

Воспитатель во время игры должен вести себя активно, проводить игру так, чтобы дети играли, находя удовольствие в выполнении все более сложных правил и приемов. Педагог всегда находится в центре игры, стараясь видеть всех играющих и отдельных детей, своевременно подбодрить нерешительного, остановить нарушающего правила игры.

Правила игры несут большое воспитательное значение для дошкольников. Они контролируют ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, т.е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества. Например, в игре «Коршун и наседка» коршун должен ловить лишь одного цыпленка, стоящего в

конце всей вереницы цыплят, и только после слов наседки: «Не дам тебе своих детей ловить».

В народных играх содержатся лучшие национальные традиции, образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, в них заложено много юмора, шуток, соревновательного задора, что делает их особо интересными для дошкольников. Все движения продуманы и точны, они содержат образную задумку, имеют неожиданные веселые моменты, заманчивость и любимые детьми считалки, жеребьевки, потешки. Они содержат художественную ценность и эстетическое значение тем самым и составляют ценность, неповторимость игрового фольклора. В них содержатся, зачины, которые по определению русского фольклориста Г. А. Виноградова, являются как бы игровой прелюдией, дают возможность быстро организовать игроков, настроить их на объективный выбор водящего, безоговорочное и точное выполнение правил. Этому способствуют ритмичность, напевность или характерное скандирование считалок, предшествующих игре:

Кады-бады,  
налей воды,  
Корове пить,  
Тебе водить.

Также в народных играх есть жеребьевки, которые создают эмоциональный настрой и увлекают самим процессом игры. Их используют в тех случаях, когда детям нужно разделиться на команды. Например, игроки выбирают путем считалки сначала двух детей, а они, договорившись, кто из них как будет называться, встают в пару и, подняв вверх соединенные руки, образуют воротца. Остальные играющие друг за другом проходят или пробегают в эти воротца. Последнего ворота задерживают: игроки опускают руки и тихо спрашивают:

Конь вороной остался под горой.  
Выбираешь какого коня:  
Сивого или золотого?

Игрок встает позади того, кого выбрал. Таким образом дети делятся на две команды и начинается игра.

Певалки имеют место и в самом содержании народных игр. Например, в игре Ключи водящий подходит к кому-либо из стоящих в круге (очерченном на земле), и говорит «Где ключи?» ему отвечают пойдя к Васе, постучи! Во время разговора дети меняются местами. Водящий должен успеть занять свободный круг во время перебежки. Если водящему не удастся несколько раз занять свободный круг, то он может крикнуть: «Нашел ключи!» После этой команды все должны поменяться местами, а водящий старается занять свободный круг. Ребенок, оставшийся без круга, становится водящим.

Народные игры содержат: фольклорный текст, музыкальное сопровождение, динамичность действий и азарт. Также они подчинены строгим определённым правилам, где каждый игрок приучается играть совместно и согласованно, проявляя уважение всем принятым условиям игры. В таких играх всегда есть возможность отличиться, если это не противоречит установленным правилам - в этом и заключается педагогическая ценность народной игры. Них возможно конструирование новых правил игры на традиционной фольклорной основе, позволяющей ребёнку ощутить себя не только участником игры, но и её создателем.

Во время знакомства с новой народной игрой, в которой есть зачин (считалка, певалка или жеребьевка), педагог не должен заранее разучивать с детьми текст, его лучше ввести в ход игры неожиданно, создавая сюрпризный момент, так дети получают большее удовольствие от новой игры. Объяснять новую игру можно по-разному, в зависимости от ее вида и содержания. Сюжетную игру можно объяснить кратко, лаконично, эмоционально-выразительно. Выбирая игру воспитатель должен руководствоваться принципами подбора физических упражнений и возрастных особенностей детей. Предлагая игру двигательного характера ставится задача закрепления навыков того или иного движения, но и обязательно развивать чувство товарищества, взаимопомощи. Для этого подойдут такие игры как: «Палочка-выручалочка», «Горелки», «Дай руку» и др.

При обучении детей народным играм главная воспитателя заключается в том, чтобы научить детей играть самостоятельно, используя творческую задумку, тем самым активизировать творческую активность дошкольников. Так они приучаются сами в любой игровой ситуации регулировать степень внимания и мышечного напряжения, приспосабливаться к изменяющимся условиям окружающей среды, находить выход из сложной ситуации, мгновенно принимать решение и исполнять их, проявлять инициативу, так дошкольники приобретают важные качества, нужные им в дальнейшей жизни.

## **ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЧАСТЯМИ СУТОК**

Н.В. Литвинова, Е.А. Подставкина, воспитатели, структурное подразделение  
Д/С – МБОУ «Лицей» МОК №2» г. Воронеж

При обучении детей распознаванию частей суток достаточно ограничиться соотнесением правильного обозначения каждой из частей суток (утро, день, вечер и ночь) с соответствующим промежутком времени и

научить определять этот промежуток по характерной для него деятельности и внешним признакам. Поэтому в «Программе воспитания в детском саду» рекомендуется начинать развитие представлений о времени в младшем дошкольном возрасте с различения отдельных частей суток, а в средней группе на этой основе показать последовательность, сменяемость частей суток и суток в целом (одни сутки сменяют другие, и наступает новый день). В процессе эмпирического опыта, самостоятельно дети приобрести эти знания о частях суток не могут - это подтверждается результатами обследования представлений детей разных возрастных групп. Для ознакомления детей с частями суток можно использовать набор из четырех картинок, где изображены виды деятельности, характерные для каждой части суток.

По содержанию деятельности, изображенной на картинке, и некоторым объективным показателям дети должны определить и назвать время. Даже дети первой младшей группы пытаются, и довольно успешно, определить время хорошо знакомой и постоянно повторяющейся деятельности. Пытаясь определить время действия, малыши называют в основном день и ночь. Если на картинках изображена любая активная деятельность при дневном освещении, дети говорят, что это день; картинки с сумеречным освещением или электрическим светом, в интерьерах которых имелись кровати, определяют как ночь. Конкретность мышления детей третьего года жизни выражена в том, что они соотносят изображенную на картинке деятельность со своим личным опытом. Разница в усвоении навыка определения и называния различных частей суток у детей младшего и старшего возраста незначительная. Дело в том, что названия «утро» и «ночь» ребенок чаще других слышит от взрослых как дома, так и в детском саду.

Различению утра и ночи способствуют и типичные объективные показатели: свет или темнота за окном, восход солнца или луны. Все это помогает детям в процессе повседневной жизни научиться более активно различать и называть эти части суток. Различение и называние дня и вечера как частей суток больше затрудняет детей. Объем знаний об этих понятиях почти не увеличивается от одной возрастной группы к другой. Вероятно, это связано с тем, что дети реже слышат эти слова, к тому же слово «день» используется в разных значениях (день как сутки, как половина суток и как часть суток). Для этих промежутков времени характерно многообразие видов деятельности, границы их расплывчаты, объективные показатели (летом - для вечера, зимой - для дня) весьма относительны. Поэтому в активном словаре детей слова «день» и «вечер» встречаются реже. Даже если слова - названия отсутствуют в словаре ребенка, это еще не означает, что у него нет представления об этих отрезках времени.

Слова «день» и «вечер» заменяются часто указанием конкретных действий, совершаемых в данное время. Иногда дети затруднялись ответить на вопрос: «Когда это бывает?» - и потому, что не понимали значения самого вопросительного слова «когда?». Детям в среднем дошкольном возрасте уже доступно усвоение последовательности и текучести времени, но в представлении многих из них последовательность частей суток имеет одну постоянную точку отсчета - утро. В их представлении ночью кончаются сутки, а утром - начинаются. Деятельность как более знакомый и конкретный признак затушевывает объективный признак - степень освещенности пространства, луна, звезды (ночью). Следовательно, в процессе обучения необходимо в большей мере включать объективные показатели для распознавания частей суток - положение солнца в разное время дня, различную силу освещенности земли, неба, а также различную окраску всего окружающего в разные части суток. Так, можно показать преобладание голубого цвета в утренние часы, желтого в дневные, серого в вечерние и черного в ночное время.

Признак цвета сможет служить показателем различных частей суток, т.е. появится возможность использовать цветные знаки как модели, символизирующие один из значимых признаков каждой части суток - ее цветовую гамму. При овладении дошкольниками навыком различать, называть части суток и определять их последовательность отмечены следующие особенности: 1) неравномерность в овладении названиями частей суток; 2) выделение раньше тех частей суток, которые чаще называются взрослыми, связаны с характерными видами деятельности и имеют конкретные признаки; 3) соотнесение показателей частей суток с собственным опытом жизни и деятельности; 4) определение последовательности частей суток, как правило, начиная с утра.

Время воспринимается ребенком опосредованно, по каким-либо конкретным признакам. Но эти конкретные признаки («Утро - когда светло, и дети идут в детский сад», «Ночь - когда темно, дети и взрослые спят») нестабильные, они зависят от времени года, от географического положения того или иного места. Небезусловен при определении частей суток и индивидуальный опыт ребенка. Признаки ночи (темно, все ложатся спать) могут быть нехарактерны для детей, у которых родители работают по сменам. Поэтому индивидуальные особенности быта должны быть обязательно учтены в обучении детей различению частей суток. Конкретным определителем времени для детей является в первую очередь их собственная деятельность. Освоение времени совершается медленно и осуществляется лишь через практическую деятельность самих детей, когда воспитатель специально вычленил в ней эту сторону жизни». Поэтому, обучая детей, надо насыщать части суток конкретными



существенными признаками детской деятельности, называя соответствующее время. Среди разнообразных видов деятельности, которые ежедневно повторяются в режиме дня ребенка, есть постоянные, имеющие место только в определенное время: это приход в детский сад, зарядка, завтрак, обед, послеобеденный сон и т.п. Постоянные виды деятельности в первую очередь могут быть использованы в качестве показателей времени частей суток. Показать эти виды деятельности и связать время их протекания с определенным названием частей суток можно, разговаривая с детьми об этой деятельности и времени или показывая эту деятельность на картинках.

#### Литература

1. Сербина Е.В. Математика для малышей. – М.: Просвещение, 1999.
2. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. Р.Л. Березина, З.А. Михайлова А.А. Столяра и др. – М.: Просвещение, 1988.
3. Новикова В.П. Математика в детском саду. Старший дошкольный возраст. – М.: Мозаика-Синтез. 2000.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕХОДА К ВАРИАНТНОСТИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

К.И. Лукибанова, воспитатель, Н.В. Шелковникова, старший воспитатель  
МБДОУ «ЦРР- Д/С №191» г. Воронеж

Государственная политика в области образования была отражена в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). Основные принципы, на которых основывается образование, состоят в следующем: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; единство федерального культурного и образовательного пространства.

Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства; общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников; светский характер образования в

государственных и муниципальных образовательных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Но при этом необходимо знать и помнить предысторию отношения государства к образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций.

Социальные, экономические и идеологические изменения, происходящие за пределами системы образования, не могут оставить без изменения систему образования и воспитания подрастающего поколения. За 30 лет после принятия ООН «Декларации прав ребенка» многие представления изменились. Возникла необходимость принятия нового документа, в котором не просто декларировались права детей, а на основе юридических норм предлагались меры для защиты этих прав. «Конвенция о правах ребенка» (1989) не только развивает, но и конкретизирует положения Декларации. Государства, которые присоединяются к Конвенции, должны нести юридическую ответственность перед международным сообществом за свои действия в отношении детей. Основная идея Конвенции заключается в обязательном обеспечении интересов и прав детей, создании необходимых мер для выживания, развития, защиты и обеспечения активного участия подрастающего поколения в жизни общества.

Важнейший правовой принцип, утвержденный в Конвенции, - признание ребенка полноценной и полноправной личностью, как самостоятельного субъекта общества во всем комплексе гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав. Анализируя современное состояние организации педагогического процесса и нормативно-программное обеспечение дошкольных учреждений, целесообразно сделать небольшой экскурс в историю. Дошкольные учреждения руководствовались в своей работе «Программой воспитания и обучения в детском саду», которая с 1962 по 1982 г. была переиздана 9 раз и являлась единым государственным обязательным документом. В ней был определен объем представлений, знаний, умений и навыков, которые необходимо было воспитать у каждого ребенка.

Работа по жестко регламентированной программе неизбежно ограничивала возможности для педагогического творчества, недостаточно учитывала индивидуальные особенности детей, подавляла естественную любознательность ребенка, приводила к формализму. Многие педагоги были обеспокоены реальным положением дел в системе общественного дошкольного воспитания, хотя само наличие развитой системы являлось несомненным достоинством, на что неоднократно указывали наши зарубежные коллеги. В 1989 г. Государственным комитетом по народному образованию СССР - центральным органом, направляющим и регламентирующим в тот период работу всех учреждений образования в стране, - была утверждена новая «Концепция дошкольного воспитания».

Следует отметить, что впервые публично был дан серьезный анализ отрицательных сторон современного состояния общественного дошкольного воспитания в стране. В качестве главного недостатка указывалось на использование учебно-дисциплинарной модели при организации педагогического процесса в детских садах. Ключевые позиции обновления дошкольного учреждения состояли в следующем: охрана и укрепление здоровья детей (как физического, так и психического); гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми; раскрепощение условий жизни детей и работы педагогов в дошкольном учреждении; обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка; радикальные изменения характера подготовки педагогических кадров, условий финансирования дошкольного образования и перестройка системы управления.

В Концепции раскрывалась сущность учебно-дисциплинарной и личностно ориентированной моделей построения педагогической работы с детьми, каждая из которых альтернативна. Вторая модель способствует становлению ребенка как личности, обеспечивает чувство психологической защищенности, развитие индивидуальности, предупреждает возникновение возможных тупиков личностного развития, т.е. способствует гуманизации целей и принципов педагогической работы с детьми. Основное внимание уделялось приемам и методам общения взрослого с ребенком через понимание, признание и принятие личности ребенка, умение взрослого стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения, уважать чувство достоинства ребенка. Концепция отразила мысли передовых педагогов-практиков и ученых, вобрала в себя взгляды педагогической общественности, т.е. показала то, как говорится, что «носилось в воздухе», необходимость коренной перестройки дошкольного воспитания и образования. Именно поэтому Концепция была одобрена съездом работников народного образования. Но в то же время она не содержала конкретных программ реализации намеченных целей. Этому мешало существование единой государственной программы и сложившаяся система финансирования дошкольного воспитания. Необходимо было сделать следующий шаг. И он был предпринят.

Следует подчеркнуть, что задачи и функции дошкольного учреждения, сформулированные в Положении, основаны на отношении к дошкольному возрасту как к уникальному периоду развития личности. В отличие от всех последующих возрастных этапов именно в этот период формируются представления ребенка об окружающем мире, происходит его интенсивное физическое и психическое развитие. Важное значение имеет поддержка и всемерное развитие таких качеств личности, которые специфичны для дошкольников, так как в дальнейшем наверстать упущенное не только трудно, но порой и невозможно.

В связи с изменением нормативно-правовой базы возникла необходимость в подготовке разнообразных программ, которые наряду с Типовой могли быть предложены практике. Процесс подготовки и публикации вариативных программ набирал темпы.

Следует подчеркнуть, что многие программы были разработаны серьезными учеными или большими научными коллективами, которые в течение многих лет апробировали экспериментальные программы на практике. Коллективами дошкольных учреждений в содружестве с квалифицированными методистами тоже создавались авторские программы.

#### Литература

1. Широкова Г. Дошкольное воспитание в Москве в условиях переходного периода // Дошкольное воспитание. – 1992. - № 1.
2. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. /Под ред. Т.И. Ерофеевой. - М., 1999.
3. Социально-экономические основания развития образования в России / Обзорно-реферативный сборник. - М., ИПТ и МИО РАО, 1994.

### **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Л.Л. Лутина, Е.В. Панютина, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР – Д/С № 138» г. Воронежа

Последние десятилетия в России происходило становление нового образовательного пространства - системы непрерывного экологического образования. В нашей стране сформировалась общая Концепция непрерывного экологического образования, начальным звеном которой является сфера дошкольного воспитания.

По мнению А.М. Федотовой, экологическое воспитание - это формирование на основе экологических знаний бережного и заботливого осознанно правильного отношения к природе, которое должно проявляться в поведении детей [2].

Автор концепции экологического воспитания дошкольников, С.Н. Николаева, рассматривает понятие экологического воспитания как ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, при котором педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии [2].

Отдельные направления экологического образования дошкольников в качестве временного стандарта сформулированы в «Аттестации и аккредитации дошкольных образовательных учреждений» (раздел «Развитие экологической культуры детей»), где закреплены такие требования, как:

- создавать условия для развития у детей биологических представлений для их самостоятельной деятельности по сохранению и улучшения окружающей среды;

- знакомить дошкольников с развитием жизни на Земле, предоставлять им возможность осваивать информацию в доступной форме (привлекать художественную литературу, иллюстрации, наглядные пособия, организовывать экскурсии в лес, парк);

- обеспечивать условия для развития экологического сознания; знакомить с различиями живого и неживого; взаимодействиями и взаимосвязью живых организмов в природе; с проблемой загрязнения окружающей среды; способствовать формированию понимания ребенком того, что Земля - наш общий дом, а человек - часть природы [3].

В настоящее время именно в дошкольных учреждениях создаются оптимальные условия для экологического образования, так как основы мировоззрения, базовые личностные качества ребенка формируются именно в этот период, а в дальнейшем лишь развиваются. В дошкольных учреждениях происходит экологизация различных видов деятельности ребенка - есть возможность неоднократно возвращаться к теме в течение дня, в разных вариантах - в виде игры, наблюдений, индивидуальной работы и прочее.

У дошкольников большие возможности для самостоятельных игр, экспериментирования, использования ежедневных прогулок, возможность предоставления постоянного общения с объектами природы (экскурсии, экологические прогулки, выращивание растений, регулярный уход за животными, комнатными растениями) и экологизации развивающей предметной среды всего ДОО (экологические комплексы, уголки в группах, картинные галереи, экологические тропинки).

В дошкольном детстве ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни, то есть у него формируются первоосновы экологического мышления, сознания, закладываются элементы экологической культуры, что происходит при одном условии: если взрослые, воспитывающие ребенка, сами обладают экологической культурой понимают общие для всех людей проблемы и беспокоятся по их поводу, показывают мир природы, помогают наладить взаимоотношения с ним. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования осознанного эмоционально-положительного отношения к окружающему миру.

С.Д. Дерябо выделяет следующие показатели субъективного отношения ребенка к природе [3]: широта отношения к природе - отражает потребность ребенка вступать во взаимодействие с одними животными и растениями (небольшая широта) или со многими (значительная широта субъективного отношения); доминантность отношения к природе - показывает отношение ребенка к природе в системе иерархии других: чем большую роль играет отношение к природе в жизни ребенка, тем более оно доминантно; устойчивость отношения к природе - характеризует стабильность субъективного отношения ребенка к объектам природы во времени (отношение к природе остается доминантным на протяжении длительного времени - высокая устойчивость); осознанность отношения к природе - выражает степень осознанности ребенком своей привязанности к объектам природы; интенсивность отношения к природе - характеризует различную силу появления отношения ребенка к природе и различные сферы его проявления. Один любит цветком (низкий уровень интенсивности), другой старается собрать о нем информацию, третий старается его вырастить (высокий уровень интенсивности).

В экологическом воспитании детей старшего дошкольного возраста важно формирования культуры чувств, постоянное закрепление их в жизненных ситуациях. Именно благодаря эмоциональному ощущению окружающей среды ребенок может естественно воспринимать явления и объекты, проявлять свои чувства и средствами искусства, художественного слова. При этом, как отмечает С.Н. Николаева, экологическое воспитание детей дошкольного возраста предполагает не только формирование осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, но и ознакомление детей с природой, в основе которого должен лежать экологический подход, то есть опора на основополагающие идеи и понятия экологии [1]. Чтобы научить детей правильно относиться к миру природы, необходимо дать им определенные знания о живой и неживой природе. При этом исходное звено экологического воспитания дошкольников - это система конкретных знаний, отражающая ведущие закономерности живой природы, разнообразие видов, их приспособленность к среде обитания, изменение в процессе роста и развития, жизнь в сообществах.

#### Литература

1. Радуга: программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6-7 лет в детском саду /под ред. Т.Н. Доронтовой, В.В. Гербовой, Т.И. Гризик и др. - М.: Просвещение, 1997.
2. Маневцева Л.М., Саморукова П.Г. Мир природы и ребенок. - СПб.: Акцидент, 1998.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. - М.: Академия, 2011.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ**

О.А. Ляховская, учитель-логопед, О.Н. Осокина, воспитатель,  
МБДОУ «Д/С КВ № 122» г. Воронежа

Для исследования педагогических условий развития связной речи у детей 5-го года жизни посредством театрализованных представлений был организован и осуществлен эксперимент. Цель эксперимента: поиск эффективных психолого-педагогических условий для развития связной речи у детей 5-го года жизни. Все это полностью соответствует требованиям ФГОС ДО. Воспитатели совместно с учителем-логопедом поставили задачи эксперимента: разработать содержание и методику проведения игр, упражнений, занятий, а также сценария проведения театрализованного представления с детьми, направленных на развитие связной речи детей 5-го года жизни; выявить психолого-педагогические условия развития связной речи у детей 5-го года жизни посредством театрализованных представлений.

Первое условие развития связной речи у детей 5-го года жизни посредством театрализованных представлений - наличие у ребенка знаний об окружающих его предметах (их свойствах, качествах, назначении), о событиях и явлениях реального мира. Поэтому эксперимент с детьми был разделен на два взаимосвязанных этапа. Эти этапы были направлены на развитие у дошкольников интереса к родному языку, формирование языковой способности («чувства языка»), которые обеспечивают творческий характер овладения речью и тенденцию к ее саморазвитию. В число участников процесса опытно-экспериментальной работы были включены: дети, воспитатели, учитель-логопед, родители. Средствами технологии, прежде всего, служили театрализованная деятельность детей, художественная литература и предметно-игровая среда.

Первый этап эксперимента состоял из комплекса задач, предполагающих усвоение детьми всех компонентов речи: формирование активности детей в речевом общении; формирование умений детей поддерживать диалог, умений вступать в общение разными способами; развивать предпосылки связной монологической речи; воспитывать культуру речи (грамматическую и орфоэпическую грамотность, правила вежливого общения); развивать интонационную выразительность речи. На первом этапе работы серьезное внимание уделялось развитию всех сторон речи детей: грамматической, лексической, фонетической во взаимосвязи с развитием связной речи и ознакомлением с художественной литературой.

Приведем примеры дидактических игр, проведённых с детьми для развития связной речи: «Угадай игрушку». Цель: расширять пассивный словарь детей; формировать умение находить предмет, ориентируясь на его основные признаки. «Скажи, какой». Цель: учить детей выделять признаки предмета. «Назови что это и скажи какой?». Цель: учить детей называть предмет и его основной признак, заменяя во втором предложении существительное местоимением. «Кто больше увидит и назовет» Цель: учить детей словом и действием обозначать части и признаки внешнего вида игрушки. «Что напутал Буратино?». Цель: учить детей находить ошибки в описании предмета и исправлять их. Заметим, что весьма эффективны и по сей день игры - соревнования, предложенные Е.И. Тихеевой. Например, «Кто больше увидит и скажет про медвежонка?» Цель: Учить детей называть игрушку и ее основные признаки внешнего вида.

Для занятий по ознакомлению с художественной литературой были отобраны произведения разных жанров (сказки, рассказы, стихотворения), которые соотносились тематически, по имени разных героев, или объединялись общими персонажами, но имели разные сюжеты и различное развитие действий (событий). Затем дети выполняли творческие задания, направленные на уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением; включение в диалог персонажей новых действий и передачу импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями; выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях; придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам; соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров; подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действия и поступки; драматизацию наиболее интересных отрывков произведений; развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев; рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения; соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, которое может усилить понимание сюжета литературного произведения.

Одновременно обучение дошкольников построению сложных предложений с различными типами связи проводилось на занятиях по развитию речи. Педагоги пытались сформировать у детей элементарные представления о том, что всякое высказывание имеет начало, середину, и конец, т.е. строится по определенной схеме. Для того чтобы научить детей строить описание игрушки в определенной последовательности, нами была проведена серия занятий по ознакомлению со структурой описания. Занятия проводились в игровой форме. На первом занятии детям давалось понятие «начало» описания: без начала не может существовать ни



литературное произведение (сказка); ни рисунок, поэтому и рассказывать об игрушке нужно с начала (зачина). На втором занятии давалось понятие «конец» описания, как и «начало» на примере сказок и рисунков. На третьем занятии знакомство с понятием «середина» описания. На четвертом и пятом занятиях дети составляли описательные рассказы об игрушках. Такие комплексные занятия вызвали качественный скачок в восприятии литературных произведений детьми. Слушая очередную сказку, они легко выполняли творческие задания (подбирали эпитеты, синонимы, антонимы к предлагаемым словам), с интересом разыгрывали этюды, рисовали на тему сказок. Последовательность выполнения разных видов занятий мы меняли - иногда сначала дети слушали музыку, затем сказку, рисовали, а после ее инсценировали. В следующий раз слушали сказку после рисования под музыку. Но все занятия заканчивались исполнением сценических этюдов.

#### Литература

1. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.: Питер, 2011. - 224 с.
2. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. - М.: Просвещение, 1984. - 148 с.

### **РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

О.С. Маркарян, М.С. Вязина, воспитатели МБДОУ «Д/С №119» г. Воронежа

В начале учебного года у детей старшей группы закрепляют и углубляют представление о таких временных отрезках, как утро, день, вечер и ночь. Названия частей суток связывают не только с конкретным содержанием деятельности детей и окружающих их взрослых, но и с более объективными показателями времени - явлениями природы (утро - встает солнце, становится все светлее и светлее и т.п.). Воспитатель беседует с детьми о том, что, когда и в какой последовательности они и окружающие их взрослые делают в течение дня, о впечатлениях раннего утра, полудня, вечера. Он читает детям стихотворения и рассказы соответствующего содержания. В качестве наглядного материала используют картинки или фотографии, где изображены дети в процессе различных видов деятельности на протяжении дня: уборка постели, утренняя гимнастика, умывание, завтрак и т.д. Уточнить представление о частях суток позволяют дидактические игры, например, игра «Наш день».

Изменчивость и относительность таких обозначений времени, как «вчера», «сегодня», «завтра», затрудняет усвоение их детьми. Пятилетние дети путают эти слова. Смысловое значение данных слов педагог раскрывает, задавая детям вопросы: «Где мы были с вами вчера? Когда мы ходили в парк? Какое занятие у нас сегодня? Когда у нас будет занятие по рисованию?» Для упражнения детей в использовании временных терминов в старшей группе широко используют словесные дидактические игры и игровые упражнения, например, «Продолжай!». Это упражнение можно проводить в форме игры с мячом. Дети встают в круг. Воспитатель произносит короткую фразу и бросает мяч. Тот, кому попал мяч, называет соответствующее время. Например: воспитатель бросает мяч и говорит: «На почту мы ходили...» «...вчера», - заканчивает фразу ребенок, поймавший мяч. «Занятие по математике у нас было...» «...сегодня». «Рисовать мы будем...» «...завтра» и т.п. Любят дети игру «Наоборот». Воспитатель произносит слово, смысл которого связан с представлением о времени, а дети подбирают слово, обозначающее другое время дня, обычно в контрастном значении. Например, утро - вечер, завтра - вчера, быстро - медленно, рано - поздно и т.п.

На одном из занятий дети узнают о том, что сутки, которые в разговоре люди обычно называют словом день, сменяются одни другими. Семь таких дней составляют неделю. Каждый день недели имеет свое название. Последовательность дней недели всегда одна и та же: понедельник, вторник, среда... Названия дней недели связывают с конкретным содержанием деятельности детей («По средам у нас занятия по математике и физкультуре, по четвергам -...»). Теперь дети ежедневно называют утром текущий день недели, а также говорят, какой день недели был вчера, какой будет завтра. Периодически на занятиях по математике детям предлагают назвать дни недели по порядку. Сказать, какой день идет до или после названного. Педагог чередует вопросы типа: «По каким дням у нас занятия по рисованию? А музыкальные? Куда мы ходили в среду?» Когда дети научатся считать по порядку, название дня недели связывают с его порядковым номером.

У детей старшего дошкольного возраста при отсутствии систематической работы по ознакомлению со временем и способами его измерения складываются весьма отрывочные, неточные представления о календарном времени. Заучивание названий и последовательности дней недели, месяцев носит чисто формальный характер, не связано с формированием основных понятий о длительности, емкости мер времени, о текучести, необратимости, о смене и периодичности времени. Сведения об отдельных временных обозначениях являются поверхностными, вне системы временных отношений. Осознание временных отношений и характер использования детьми временных мер во многом случайны, ибо зависят от

того, каким конкретным содержанием наполняется каждый из временных эталонов. Нет сомнения в том, что необходимо систематическое ознакомление детей с календарем в детском саду. Оно облегчит им ориентировку в окружающей действительности, так как распорядок жизни в детском саду строится по плану, связанному с днями недели. Дети узнают, в какие дни недели какие проводятся занятия, что будет способствовать формированию их психологической готовности к занятиям.

Для закрепления знания последовательности дней недели может быть использована словесная дидактическая игра «Дни недели». Наблюдение за сменой дней недели позволяет подвести детей к пониманию периодичности, сменяемости времени, раскрыть идею его движения: идут дни за днями, недели за неделями.

#### Литература

1. Развитие общих способностей. / Р.Л. Непомнящая. – М.: Детство-Пресс, 2005.
2. Сербина Е.В. Математика для малышей. – М.: Просвещение, 1999.
3. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПРИМЕНЕНИЕМ АКТИВНЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ**

Н.П. Маркевич, И.А. Ткачук, воспитатели МБДОУ «Д/С №119» г. Воронежа

Специфику осуществления работы воспитателей на формирующем этапе исследования знаний об охране окружающей среды, и в первую очередь экологии, определяет включение детей совместно с родителями и воспитателями в процесс коллективного проектирования. Экологический проект является активным методом экологического образования и в свою очередь может включать в себя активные формы и методы работы с детьми, такие как моделирование, экспериментирование и др. Целью формирующего этапа исследования было повысить уровень экологической культуры детей старшего дошкольного возраста путём применения активных форм и методов экологического образования.

Проект называется «Будь природе другом!» и эта тема обусловлена актуальностью проблемы проекта. «Любовь к Родине начинается с любви к природе» (М. Пришвин). Именно под этим лозунгом детское экологическое движение страны проводит все мероприятия, которые направлены

на то, чтобы наши дети научились любить Родину через любовь к окружающему миру. Дело в том, что заложить любовь к Родине, к родному краю, к родной природе, к людям можно только в младшем возрасте. Потом поменять мировоззрение, изменить представления и взгляды человека на окружающее необычайно сложно. Именно поэтому важно своевременно развивать экологическое сознание маленькой личности. Учитывая, что государство одним из приоритетных направлений ставит вопрос об охране окружающей среды. Экологическая грамотность, бережное и любовное отношение к природе стали аналогом выживания человека на нашей планете. Таким образом, экологическое образование - актуальная и главная задача.

В современных условиях, проблема экологического образования дошкольников приобретает особую остроту и актуальность. Экологическое образование детей дошкольного возраста имеет важное значение, так как в этот период ребёнок проходит самый интенсивный духовный и интеллектуальный путь развития. Самоценность дошкольного детства очевидна: первые семь лет в жизни ребенка - это период его бурного роста и интенсивного развития, период непрерывного совершенствования физических и психических возможностей, начало становления личности. В этот период формируются первоосновы экологического мышления, сознания, экологической культуры.

Экологическое образование в системе дошкольного воспитания имеет большое значение, как начальная ступень системы непрерывного и всеобщего экологического образования. Результативность деятельности дает хороший задел для последующих за ней ступеней системы экологического образования. Большинство современных детей редко общается с природой. Экологическое образование начинается со знакомства с объектами ближайшего окружения, с которыми ребенок сталкивается каждый день. В любом городе, поселке можно найти интересные для наблюдений природные объекты: деревья, травы, насекомых, птиц.

Огромную роль в экологическом образовании детей дошкольного возраста играет практическая, исследовательская деятельность в природных условиях. Изучать их можно в процессе проектно-исследовательской деятельности. Педагоги считают, что, если ребенок хотя бы раз в дошкольном возрасте участвовал в исследовании окружающих объектов, то успех в дальнейшей учебе в школе обеспечен. Ведь в процессе детского исследования ребенок получает конкретные познавательные навыки: учиться наблюдать, рассуждать, планировать работу, учиться прогнозировать результат, экспериментировать, сравнивать, анализировать, делать выводы и обобщения, словом развивает познавательные способности. Поэтому детям предоставляется дополнительная возможность

приобщиться к исследовательской работе, как к ведущему способу познания окружающего мира. В рамках проекта решается задача познавательно-речевого развития детей через экологическое воспитание. Главная цель проекта: создание условий для формирования у ребенка элементов экологической культуры, экологически грамотного поведения в природе, гуманного отношения к живым объектам фауны.

Участниками проекта являются дети подготовительной группы детского сада, воспитатели и родители. Вид проекта: долгосрочный, (6 месяцев) Цель проекта: изучение детьми объектов живой и неживой природы во взаимосвязи со средой обитания и формирование в детях осознанно правильного взаимодействия с окружающим его большим миром природы. Цель проекта подразумевает решение следующих задач: научить детей вести наблюдения за объектами живой и неживой природы; научить конкретным способам экспериментирования и исследования объектов природы; развивать умение делать выводы, устанавливая причинно-следственные связи между объектами природы; научить проводить простейшие опыты с природными объектами, используя правила безопасности; воспитывать навыки экологически безопасного поведения в природе, выполняя правила безопасного труда в природе; воспитывать чувство сопереживания и желания помочь нуждающимся объектам природы: растениям, насекомым, животным, рыбам, птицам, человеку. Продуктами проекта могут быть макеты в зале краеведения, стенды, фотографии, папки-проекты, рисунки, исследовательские работы, схемы, выставки, карты экологических тропинок, скворечники, кормушки, цветник, дидактические экологические игры, комнатные цветы, коллекции, лабораторные или опытнические зоны в группах, новые деревца на участке детского сада, фонотека дисков с познавательным материалом о природе. Проект включает три основных этапа:

1-й - подготовительный: постановка цели и задач, определение направлений, объектов и методов исследования, предварительная работа с педагогами, детьми и их родителями, выбор материалов;

2-й - собственно исследовательский: поиск ответов на поставленные вопросы разными способами;

3-й - обобщающий (заключительный): обобщение результатов работы в самой различной форме, их анализ, закрепление полученных знаний, выводы и, составление рекомендаций.

#### Литература

1. Долгова Т.Л., Кравченко И.В. Прогулки в детском саду. Старшая и подготовительная группы: Практик. пособие, метод. указания. - М.: ТЦ «Сфера», 2008.

2. Мартынова Е.А., Сучкова И.М. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий. - М.: Учитель, 2012.

## **ВОСПИТАНИЕ ОСОЗНАННОГО ОТНОШЕНИЯ К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

С.А. Маркова, В.А. Золотарёва, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Экологическое воспитание - это и есть познание живого, которое рядом с ребенком, во взаимодействии форм взаимодействия с ним. С.Н. Николаева рассматривает проблему экологического воспитания в 2 направлениях [1]: воспитание начальных форм экологической культуры детей, осознанного отношения к природе, выработка первоначальных практических навыков; развитие экологического сознания, культуры взрослых, воспитывающих детей дошкольного возраста. При этом в качестве показателей экологической культуры дошкольников С.Н. Николаева называет экологическую образованность, эмоциональную восприимчивость и отзывчивость на природное окружение, способность к экологическому мышлению, адекватное поведение в природе, готовность к природоохранной деятельности [1].

Также, так как основным понятием экологического образования дошкольников являются первоосновы экологических знаний, диагностику экологической воспитанности необходимо проводить не только в направлении формирования экологически правильного отношения к природным явлениям и объектам, но и в направлении формирования экологических знаний, в качестве критериев, которых О. Соломенникова выделила [2]: знания о мире животных; знания о растительном мире; знания о неживой природе; знания о временах года.

По определению Б.Т. Лихачева, экологическое воспитание закладывает основы экологической культуры - экологические знания, глубокая заинтересованность в природоохранной деятельности, грамотное ее осуществление, богатство нравственно-эстетических чувств и переживаний, порождаемых общением с природой [3]. Также Рыжова Н.А. отметила необходимость отбора содержания и методик экологического воспитания с позиций новой экологической парадигмы (био(эко)центризма), ухода от старой - антропоцентрической, где конечная цель - человек, не прямо, а опосредованно, через сохранение его среды обитания [2].

Средствами образовательной работы с детьми служат систематическое обучение на занятиях (первично-ознакомительного, углубленно-познавательного, обобщающего и комплексного типов), воспитания в повседневной жизни - в разные режимные моменты, ежедневный уход за обитателями уголка природы; правильное педагогическое общение в

этом мероприятии, циклы наблюдений за обитателями уголка природы и участка детского сада на протяжении учебного года за цветущими растениями участка и песком в песочнице (сентябрь); за елью, ночным небом (январь-февраль), за ростом лука на подоконнике, ветками, деревьев в вазе (февраль-март); за побуждением мать-и-мачехи и одуванчиков на участке (апрель-май); за божьей коровкой (в весенне-летнее время); наблюдение за погодой; заполнение календаря природы. Общение детей с природой, походы, экскурсии, природоохранные акции, праздники, досуги и игры, конкурсы, развлечения, выставки - для того, чтобы вызвать положительный эмоциональный отклик на природное содержание. Эмоции рожают отношение, воздействуют на личность ребенка в целом, вместе с практической, исследовательской деятельностью, в индивидуальной работе и прочее. Происходит экологизация в природном окружении.

Таким образом, можем сделать вывод о широких возможностях в условиях современных ДОУ для экологического образования - системного и интегрированного, научно обоснованного и наглядно представленного. В детском саду есть возможность неоднократно возвращаться к теме в течение дня, в разных вариантах - в виде игры, наблюдений, индивидуальной работы и прочее. Происходит экологизация развивающей предметной среды всего ДОУ, актуализируются широкие возможности для эстетического восприятия природы.

Используются различные формы диагностики уровня экологической воспитанности дошкольников: акцент на длительных наблюдениях за изменением в поведении, отношении к природе, помимо определения уровня знаний о природе. Экологическое воспитание дошкольников отличается от традиционного ознакомления с природой сугубо экологическим подходом - опорой на основополагающие идеи и понятия экологии. Непременным условием успешного усвоения дошкольниками знаний о родной природе является одновременное овладение ими умственными и практическими действиями, умением различать, наблюдать, трудовыми умениями. Например, недостаточно дать знания о том, какие растения есть в лесу, в поле, на лугу; необходимо научить детей различать, узнавать наиболее распространенные из них по характерным признакам. [2]. Без приближения детей к природе и широкого использования ее в воспитательно-образовательной работе детского сада нельзя решать задачи всестороннего развития дошкольников - умственного, эстетического, нравственного, трудового и физического.

В соответствии с «Программой воспитания в детском саду» в процессе ознакомления детей с природой осуществляются образовательные и воспитательные задачи, которые неразрывно связаны между собой.

Основная задача в умственном воспитании - образование у ребят знаний о неживой природе, о растениях, животных и простейших, доступных чувственному восприятию детей, связях между объектами и явлениями природы.

#### Литература

1. Маневцева Л.М., Саморукова П.Г. Мир природы и ребенок. - СПб.: Акцидент, 1998.
2. Кониная М.М. Роль картинок в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста. - М.: Известия АПН РСФСР. - 1948.
3. Короткова Э.П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1977

### **РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И КОРРЕКТИРОВКА РЕЧИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Н.И. Матюхина, педагог доп. образования (ИЗО), М.И. Некрылова, учитель-дефектолог МБДОУ «Д/С КВ №167» г. Воронежа

Новая концепция детства и художественного образования повышает сегодня ответственность семьи и педагога, формирующих у детей эстетическое отношение к миру. При этом важное внимание уделяется коррективке речи дошкольника, если у него есть проблемы при произношении или построении предложений. Задача взрослого развить эти задатки, научить ребенка «активно» видеть красоту действительности, природного окружения и произведений искусства, научить «изображать, украшать, строить и творить», знакомить с богатством и разнообразием произведений культуры и искусства. И передавать с помощью слов, предложений.

Истоки творческих сил человека восходят к дошкольному детству. Детская изобразительная деятельность по своим объективным возможностям носит творческий характер. Развитие детской изобразительной деятельности связано с развитием общей мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, в том числе и речевой. Общая потребность - жить одной жизнью со взрослыми людьми, участвовать в их деятельности и отношениях. однако предмет этой потребности меняется. ребенок стремится освоить деятельность взрослого, понять ее смысл, особенности взаимодействия и отношений между людьми. и поэтому он ориентирован на человека и его действия, взаимодействие и отношения людей в деятельностном общении.



Ведущим становится отношение «ребенок - взрослый человек», т.е. субъект - субъектные отношения. Реализуются субъект - субъектные отношения в деятельности. Это происходит с развитием ее мотивов, особенно социальных, общественно направленных, с обогащением тем и замыслов, социальных по содержанию, общественной оценкой и общественным использованием конечного результата. Таким образом, ребенок как субъект деятельности включен в систему общественных отношений через содержание деятельности. Возникают субъект - субъектные отношения не только со взрослыми, но и детей между собой по поводу деятельности (выполнение коллективных работ). При этом идет развитие всех сфер личности ребенка. Творческий характер деятельности стимулирует развитие воображения, творчества. У ребенка с высоким уровнем воображения произведения обычно оригинальные, непохожие на продукты творчества других детей.

Воображение - основное психическое новообразование дошкольного детства. Следовательно, одна из главных задач взрослых - создать благоприятные условия для его развития в контексте разных видов деятельности и в первую очередь в тех, которые по сути своей основаны на этом психическом процессе, не могут без него существовать. Именно в них идет наиболее интенсивное его развитие (игра, художественная деятельность). Поэтому внимание взрослых к воображению и творчеству дошкольника в процессе руководства его изобразительной деятельностью должно быть первоочередным. Применительно к изобразительному творчеству этот мотив конкретизируется в стремлении ребенка создать образ, который поняли бы и приняли дети и взрослые, т.е. выразительный, интересный, оказывающий эмоциональное воздействие на других людей. Это одна из причин появления оригинальных образов. При наличии такого общественно направленного мотива важно, чтобы у ребенка была развита и операционно-техническая сторона деятельности, т.е. был сформирован соответствующий изобразительный опыт. Как правило, к 7 годам у детей есть определенный опыт. При наличии же обобщенных, а значит, гибких, вариативных умений ребенку легче реализовать любые, в том числе оригинальные замыслы. Это еще одна причина создания семилетками оригинальных образов.

Безусловно, один из важнейших факторов успехов 7-летнего ребенка в поиске адекватных средств создания образа является разумное обучение с 4 до 6 лет. В этот период «стабильного» (не кризисного) развития дети ориентированы в основном на усвоение норм, правил, образов деятельности, взаимоотношений взрослых (в первую в организованном обучении). В это период развивается операционно-техническая сторона деятельности как одно из условий создания оригинальных образов в 7-летнем возрасте.

Итак, своеобразие образов, создаваемых детьми, определяется: личностными особенностями ребенка (уровень развития воображения, доминирование того или иного вида воображения - «познавательного» или «эмоционального»); возрастными особенностями (в младшей и подготовительной группах детского сада уровень оригинальности детской продукции выше, а в средней и старшей - несколько снижается); особенностями обучения. Как уже было сказано ранее дошкольный возраст сензитивен для развития воображения, и поэтому взрослый не должен спешить давать ребенку ответы на поставленные вопросы. Педагогу необходимо сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческим, ставит детей в ситуации познавательного, художественного, нравственного творчества.

Т.С. Комарова утверждает, что педагог должен создавать следующие условия для развития детского изобразительного творчества: он, прежде всего, обеспечивает эмоционально-образное восприятие действительности, формирует эстетические чувства и представления, развивает образное мышление и воображение, учит детей способам создания изображений, средствам их выразительного решения.

Возникает педагогическая проблема - поиск таких стимулов к творчеству, которые рождали бы у ребенка подлинное действенное желание «сочинять». Такой стимул нашел Лев Николаевич Толстой. Приступая к обучению крестьянских ребятшек, великий русский писатель уже понимал, сколь значима задача «развивать детское творчество»; как одно из возможных решений он предлагал детям совместные сочинения. «Показывать не только продукт, но и самый процесс творчества писания, рисования и т.д. с тем, чтобы собственными глазами увидеть, как «это делается».

Тогда, как пишет отечественный исследователь психологии детского творчества Е.И. Игнатьев, ребенок «от простого перечисления отдельных деталей в рисунке переходит к точной передаче особенностей изображаемого предмета. Одновременно изменяется роль слова в изобразительной деятельности, слово все больше приобретает значение регулятора, направляющего процесс изображения, контролирующего приемы и способы изображения». Е.А. Флёрина, рассматривая проблему детского изобразительного творчества, изучает, прежде всего, характерные особенности детского рисунка (своеобразие линий, формы, цвета, расположение на листе), обращает внимание на специфику проявления этих черт в рисунке. С разработкой проблемы обучения она предложила систему игровых упражнений, которые были направлены на развитие движений руки. В основе этих упражнений - начертания различных линий, форм образного характера. Система игровых упражнений тесно связана с восприятием детьми предметов и явлений действительности.

Например, дети рисуют «дождь», «снег», «дорожки» и т.д. Большое внимание Е.А. Флёрина уделяет цвету в предметном, декоративном рисунке, особенно при составлении композиции узора. Разрабатывая методы обучения, большое значение она придаёт подбору различной тематики, развитию у детей чувства контроля, оценки. Обучение средствам художественной выразительности при создании образа в рисунке, лепке, Е.А. Флёрина рассматривает как основу развития творчества.

Таким образом, очевидно, что для развития творчества детям необходимы определенные знания, навыки и умения, способы деятельности, которыми они сами, без помощи взрослых, овладеть не могут. Поэтому речь должна идти о целенаправленном обучении, освоении богатого художественного опыта. В повседневной жизни должна быть организована специальная система игр, заданий, развивающих творчество - «педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности детей творческими, ставить детей в ситуации не только художественного, но и познавательного, нравственного творчества». И обучение является важнейшим условием развития детского изобразительного творчества.

#### Литература

1. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. - 1997. - №7. - С. 45-50.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ О ЖИВЫХ ОРГАНИЗМАХ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Е.С. Михайлова, Н.Л. Серeda, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОБ № 141» г. Воронежа

Дошкольникам важно объяснить, что понятие «среда обитания» - это та часть природы, которая окружает живой организм и с которой он непосредственно взаимодействует. Составные части и свойства среды многообразны и изменчивы. Любой живой организм адаптирован к вполне определённым параметрам окружающей среды. Изменение этих параметров может вызвать укрепление жизнедеятельности или гибель организма. Дети должны знать о том, что приспособления у животных к среде обитания проявляются во внешнем и внутреннем строении, процессах жизнедеятельности, поведении. Так, например, форма тела различных животных служат ярким примером приспособленности организмов к среде обитания. Покровительственная окраска и форма тела у некоторых животных делают их незаметными на фоне окружающей среды, маскируют их.

Защита от поедания свойственна многим животным. Они защищают себя сами. Поведенческие адаптации - это изменения поведения животных в тех или иных условиях: забота о потомстве, образование отдельных пар в брачный период, а зимой объединение в стаи, что облегчает пропитание и защиту, отпугивающее поведение, замирание, имитация ранения или смерти, спячка, запасание корма. Приспособленность процессов жизнедеятельности к условиям обитания называются физиологическими адаптациями: например, накопление жира пустынными животными. Важно знать, что адаптации организмов соответствуют лишь определенным условиям среды. При изменении условий они становятся бесполезными, а иногда и вредными.

Примеры: заяц-беляк, незаметный на снегу, в лесу, становится видимым на фоне стволов, выбежав на опушку леса; где выпал снег, а заяц ещё не сменил окраску меха. Либо зеленая окраска кузнечика спасает его от птиц, только когда они находятся на зеленых частях растения, на другом фоне они становятся заметны и не защищены. Можно говорить об отдельных адаптациях - это постоянно возникающие в процессе развития жизни, изменяющиеся, самосовершенствующиеся, иногда исчезающие, эволюционно обусловленные приспособления к конкретным факторам среды. В результате выработки адаптации достигается состояние адаптированности, или соответствия морфологии, физиологии, поведения организмов занимаемым ими экологическим нишам. Под экологической нишей понимают всю совокупность условий среды и образа жизни данного организма. Процесс выработки адаптации происходит постоянно. В него вовлечены многие признаки организма.

Дошкольникам важно узнать о 2 типах адаптации животных - структурная и поведенческая, т.к. они имеют четкое внешнее выражение. К внешним морфологическим признакам приспособления относят строение тела, строение органов передвижения и другие конкретные формы передвижения, которые можно наблюдать вместе с детьми у разных животных. Животные, которые обитают в разных средах обитания, имеют специфические органы движения.

Важную защитную функцию выполняет покровы тела животных и окраска. Защитная окраска как форма адаптации животного не доступны для понимания и наблюдения детей. Защитная окраска эффективна в том случае, если она сочетается с определенной формой поведения. Защитная структура покрова - панцирь, рога, иглы доступны для наблюдения детьми. Поведенческие адаптации шире, чем морфологические. Раскрывая понятие о многообразии животного мира необходимо показать группы животных, которые имеют сходства в строении и которое обусловлено сходствами взаимоотношений со средой обитания.

Для детей доступно такое деление животных на классы, в основу которого положена система питания, способа передвижения и среды обитания. Таким образом, знание дошкольниками определённых экологических понятий способствует формированию представлений о многообразии животного мира.

Воспитатель, формируя представления детей о домашних животных, используют разнообразные пути: через книгу и картинку, рассказ взрослого и кинофильм. Но чаще всего при непосредственном общении с природой - наблюдения. На основе наблюдения рождаются самостоятельные суждения, умение обобщать, замечать изменения, что приводит к постепенному накоплению и углублению знаний.

#### Литература

1. Зотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных / Е.И. Зотова. - М.: Просвещение, 1988.
2. Гризик Т. Я познаю мир / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. - 2002. - №12. - С. 11-20.
3. Программа «Развитие» / Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.Л. Агаева и др. - М.: Новая школа, 1994.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

С.В. Моднова, воспитатель МБДОУ «Д/С ОВ № 173» г. Воронежа

Специалисты предлагают понимать под экологическим образованием дошкольников непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры, которая проявляется в эмоционально-положительном отношении к природе, окружающему миру, в ответственном отношении к своему здоровью и состоянию окружающей среды, в соблюдении определенных моральных норм, в системе ценностных ориентаций.

Для достижения этой цели нужно решить ряд взаимосвязанных задач в области обучения, воспитания и развития ребенка: формирование системы элементарных научных экологических знаний, доступных пониманию ребенка-дошкольника (прежде всего как средства становления осознанно-правильного отношения к природе); развитие познавательного интереса к миру природы; грамотного и безопасного для природы и для самого ребенка поведения; воспитание гуманного, эмоционально-положительного, бережного, заботливого отношения к миру природы и

окружающему миру в целом; развитие чувства эмпатии к объектам природы; формирование умений и навыков наблюдений за природными объектами и явлениями; формирование первоначальной системы ценностных ориентаций (восприятие себя как части природы, взаимосвязи человека и природы, самоценность и многообразие значений природы, ценность общения с природой); освоение элементарных норм поведения по отношению к природе, формирование навыков рационального природопользования в повседневной жизни; формирование умения и желания сохранять природу и при необходимости оказывать ей помощь (уход за живыми объектами), а также навыков элементарной природоохранной деятельности в ближайшем окружении; формирование элементарных умений предвидеть последствия некоторых своих действий по отношению к окружающей среде.[2].

Н.А. Рыжова отметила необходимость различных видов деятельности ребенка и использование в практике работы педагогов интегрированного подхода [2]. Это обусловлено тем, что экологическое образование дошкольника базируется на деятельностном подходе, так как именно деятельность формирует психику ребенка. Под экологизацией деятельности дошкольника Н.А. Рыжова понимает обогащение ее содержания за счет экологического компонента [2]. Также Н.А. Рыжова выделила ряд принципов, необходимых для учета при выборе методов и форм работы по экологическому образованию [2].

Принцип научности - педагог применяет только научно обоснованные формы и методы работы, учитывающие возрастные, психофизиологические особенности детей.

Принцип позитивизма - воспитание и обучение детей на положительных примерах (в практике - помимо запрещающих знаков использовать и разрешающие, и рекомендательные) для создания мотивации определенного типа поведения.

Принцип проблемности - создание воспитателем проблемных ситуаций, в решении которых вовлекается ребенок (элементарная поисковая деятельность, экспериментирование, активное наблюдение).

Принцип системности - во взаимодействии специалистов ДОУ, и в организации работы с родителями, в координации работы детского сада с различными учреждениями.

Принцип наглядности - учет наглядно-образного и наглядно-действенного мышления дошкольника, для решения целей и задач экологического образования педагог выбирает объекты, процессы, доступные для понимания и освоения ребенком, которые он может наблюдать непосредственно в своем окружении, а также постоянное использование наглядного материала.

Принцип гуманистичности - в выборе педагогом гуманистической модели образования, подразумевающей личностно ориентированное воспитание.

Принцип последовательности - в системе последовательного развертывания знаний от простого к более сложному;

Принцип безопасности.

Принцип интеграции - тесное сотрудничество всех педагогов;

Принцип деятельности, являющейся основой экологического образования дошкольника.

В методике дошкольного образования рассматривают взаимодействие экологического, эстетического и нравственного воспитания в целостном учебно-воспитательном процессе, так как дошкольный возраст наиболее благоприятен для формирования эмоционально-положительного отношения к окружающему миру.

По мнению Т.С., Комаровой включения в экологическое воспитание не только научных знаний об окружающем мире, но и эстетики способствует формированию у детей дошкольного возраста художественно-эстетического восприятия окружающего мира [3]. Осознанно правильное отношение вырабатывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия ребенка с растениями и животными, имеющимися в помещении, на участке детского сада и дома.

#### Литература

1. Маневцева Л.М., Саморукова П.Г. Мир природы и ребенок. - СПб.: Акцидент, 1998.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 1997.
3. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. - М.: Просвещение, 1980.

### **РАЗВИТИЕ ФУНКЦИЙ И ФОРМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ**

Л.А. Наумова, Т.Ю. Волошкина, воспитатели  
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 135 г. Воронеж

Федеральный государственный стандарт к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования раскрывает новые направления в организации речевого развития детей дошкольного возраста. Значение связной речи в жизни дошкольника очень велико. Поскольку от уровня развития связной речи напрямую зависит будущая успеваемость ученика, также не умея формулировать чётко свои мысли,

образно и логично рассуждать, невозможно полноценное общение, творчество, самопознание и саморазвитие личности.

Связная речь - это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединённые, законченные отрезки. Основная функция связной речи - коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах - диалоги и монологи.

Связная речь - смысловое развёрнутое высказывание, представляющее собой ряд логически сочетающихся предложений, обеспечивающее общение и взаимопонимание людей. Развитие связной речи детей - одна из главных задач дошкольного возраста. Формирование связной речи, изменение её функций является следствием усложняющейся деятельности ребёнка, она напрямую зависит от форм общения ребёнка с окружающими, условий содержания. Речь и мышление неразрывно связаны с содержанием, которое ребёнок выражает посредством языкового общения.

Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи - это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребёнка, его умение осмысливать воспринимаемое и умение выразить его в правильной, чёткой, логической речи. По тому, как ребёнок умеет строить свои высказывания, можно судить об уровне речевого развития.

Под связной речью понимается развёрнутое изложение определённого содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно. Связная речь - это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Речевое общение ребёнка первого года жизни составляет подготовительный этап формирования речи. К концу первого года жизни - началу второго года жизни ребёнок произносит первые осмысленные слова, которые чаще всего выражают потребности и желания ребёнка. Под влиянием эмоционального общения ребёнка и взрослого в первые месяцы жизни возникают ответные голосовые реакции (их нужно уметь отличать от крика ребёнка, который, зачастую, не несёт функции общения, а является реакцией на какое-либо неблагоприятное состояние). Общаясь со взрослыми ребёнку необходимо сосредотачиваться на лице собеседника, на предмете, который ему показывают, он начинает отвечать улыбкой, движением, постепенно приобретает потребность в общении с окружающими взрослыми.

В возрасте трёх месяцев ребёнок начинает повторять слышимые звука человеческого голоса: гукает (воспроизводит короткие сочетания согласных и гласных - гы, агы, кхы), гулит (произносит нараспев гласные



- а-а-а.... э-э-э...). Ко второму полугодию появляется лепет (произнесение повторяющихся и изолированных слогов, сначала с твёрдыми согласными: ма-ма-ма, ба-ба-ба, да-да-да; потом с мягкими согласными: дя-дя-дя, тя-тя-тя).

В возрасте семи с половиной - девяти месяцев ребёнок произносит тот же лепет, но с большим распевом и мелодичностью, так называемый «модулированный лепет». С этого возраста ребёнок начинает повторять за взрослым всё более и более разнообразные сочетания звуков. В возрасте от девяти месяцев до года - реагирует на сами слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего). До года у ребёнка идёт активный процесс накопления информации о речи, состоящий из наблюдений за деятельностью речевого аппарата общающихся с ним людей, за звучанием их речи и развитие собственного речевого аппарата.

Находясь в поле зрения ребёнка легко вызвать речевое подражание, научить произвольно произносить сначала те звуки, которыми ребёнок уже владеет в спонтанном лепете, постепенно добавлять новые, созвучные по звучанию звуки и слоги.

К концу первого года жизни ребёнок способен слитно произнести слоги-слова. В этом возрасте ребёнок должен произносить около десяти слов, лёгких для произношения (в том числе и упрощённые: ту-ту, на-на, дай-дай и другие). Во время обучения произнесению первых слов ребёнка сначала учат понимать слово, а затем произвольно повторять его название при узнавании предмета и, затем, с помощью вопросов, поручений, игр происходит закрепление для дальнейшего употребления слов в осмысленной форме. В это время ребёнок усваивает слово и запоминает его значение. Очень важно в период становления осмысленной речи, чтобы ребёнок слышал грамматически правильно построенную речь, поскольку знания будут усваиваться и углубляться постепенно по мере взросления ребёнка, помогая ему быстро и успешно ориентироваться в окружающих условиях.

Речь не является врождённой способностью, а формируется в процессе онтогенеза параллельно с умственным развитием ребёнка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребёнком родного языка происходит в строгой закономерности и имеет общие черты для всех детей. Для того, чтобы понять патологию речи, отличительные особенности речевого развития детей с различными аномалиями в развитии (умственная отсталость, ЗПР и т.д.) важно знать чёткую последовательность развития речи ребёнка в норме, иметь представление о закономерностях этого процесса и создать условия его благоприятного развития.

Более того, важно чётко знать каждый этап речевого развития ребёнка, каждый «качественный скачок», чтобы вовремя заметить те или иные отклонения в этом процессе.

Для того чтобы речь ребёнка развивалась своевременно и правильно необходимо создание определённых условий. Так, ребёнок должен: быть психически и соматически здоровым, иметь нормальный слух и зрение, иметь нормальные умственные способности, обладать потребностью в речевом общении, обладать достаточной психической активностью, иметь полноценное речевое окружение.

#### Литература

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 2007.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Просвещение, 1961.

### **ПРОЦЕСС ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С МУЗЫКАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНИКА**

А.А. Нечаева, музыкальный руководитель, Н.В. Дробышева, воспитатель  
МБДОУ «Д/С ОВ № 34» г. Воронежа

Музыкально-театральная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.)

Музыкально-театральная деятельность представляет собой синтетическую форму работы с детьми по музыкально-художественному воспитанию. Она включает в себя восприятие музыки; песенно-игровое творчество; пластическое интонирование; инструментальное музицирование; художественное слово; театрализованные игры; сценическое действие с единым художественным замыслом. Наиболее эффективны при слушании музыки, являются следующие методические приёмы: «Послушай и расскажи», «Послушай и протанцуй», «Послушай и сыграй», «Слушай и пой» и др. Кроме слушания и пения огромное внимание в музыкально-театральной работе уделяется такому виду деятельности, как ритмические движения, пластика, танцевальные импровизации. В постановках сказок или мюзиклов образные танцы героев занимают одно из самых ярких и интересных мест [1]. Театральная деятельность включает в себя следующие моменты музыкального развития: инсценировка песен; театральные этюды; развлечения; фольклорные праздники; сказки, мюзиклы, водевили, театрализованные представления. Н.А. Ветлугина в своих ис-

следованиях всесторонне проанализировала возможности детей в выполнении творческих заданий, истоки детского творчества, пути его развития, обосновала идею взаимосвязи, взаимозависимости обучения и творчества детей, теоретически и экспериментально доказав в своих работах, что эти процессы не противостоят, а тесно соприкасаются, взаимообогащают друг друга. Было установлено, что необходимое условие возникновения детского творчества – накопление впечатлений от восприятия искусства, которое является образцом для творчества, его источником. Другое условие детского музыкального творчества – накопление опыта исполнительства. В импровизациях ребенок эмоционально, непосредственно применяет все то, что усвоил в процессе обучения. В свою очередь обучение обогащается творческими проявлениями детей, приобретает развивающий характер.

Детское музыкальное творчество, как и детское исполнительство, обычно не имеет художественной ценности для окружающих людей. Оно важно для самого ребенка. Критериями его успешности является не художественная ценность музыкального образа, созданного ребенком, а наличие эмоционального содержания, выразительности самого образа и его воплощения, вариативности, оригинальности. Что бы ребенок мог сочинить и спеть мелодию, у него необходимо развить основные музыкальные способности. Кроме того, для проявления творчества требуется воображение, фантазия, свободное ориентирование в непривычных ситуациях.

Детское музыкальное творчество по своей природе синтетическая деятельность. Оно может проявляться во всех видах музыкальной деятельности: в пении, ритмике, игре на детских музыкальных инструментах. Песенное творчество важно формировать, начиная с младшего дошкольного возраста, используя посильные детям творческие задания. Успешность творческих проявлений детей зависит от прочности певческих навыков, умения выражать в пении определенные чувства, настроения, петь чисто и выразительно. Что бы сориентировать дошкольников в песенном творчестве Н.А. Ветлугина предлагает упражнения для накопления слухового опыта, развития музыкально-слуховых представлений. Важно обращать внимание детей на выразительность их импровизации даже в простейших упражнениях. Кроме пения, детское творчество может проявляться в ритмике и игре на музыкальных инструментах. Творческая активность детей в ритмике во многом зависит от организации обучения музыкально-ритмическим движениям. Полноценное творчество ребенка в ритмике возможно только в том случае, если его жизненный опыт, в частности музыкально-эстетические представления постоянно обогащаются, если есть возможность проявить самостоятельность.

Повышенное внимание следует уделять отбору музыкальных произведений, которые служат как бы сценарием для самостоятельных действий детей. Программная музыка занимает ведущее место в творческих заданиях, так как поэтический текст, образное слово помогают ребенку лучше понять ее содержание. Инструментальное творчество детей, как правило, проявляется в импровизациях, т.е. сочинении во время игры на инструменте, непосредственном, сиюминутном выражении впечатлений. Одно из условий обеспечивающих успешное инструментальное творчество – владение элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, различными способами звукоизвлечения, которые позволяют передать простейшие музыкальные образы (цокот копыт, волшебные падающие снежинки). Важно, чтобы дети понимали, что, создавая какой-либо образ, необходимо выразить настроение, характер музыки.

В зависимости от характера образа, который предстоит передать, дети выбирают определенные выразительные средства, это помогает детям глубже прочувствовать и осознать особенности выразительного языка музыки, побуждает к самостоятельным импровизациям. Все вышеперечисленные условия соблюдаются в театрализованной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс театральной деятельности неразрывно связан с музыкальным развитием ребенка.

#### Литература

1. Соловьянова О.Ю. Музыкально-театральная деятельность как условие интенсификации вокального развития учащихся. // Музыкальное образование: научный поиск в решении актуальных проблем учебного процесса. - М.: Образование, 2009. Том 1. - С. 63-64.

### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕНИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.М. Огурцова, О.В. Полякова, воспитатели МБДОУ Д/С №5  
г. Нововоронежа Воронежской области

У детей старшей группы закрепляются и углубляются представления о единицах и некоторых особенностях времени. Название частей суток связывается не только с конкретным содержанием деятельности детей и взрослых, которые их окружают, но и с более объективными показателями времени - явлениями природы. Дети знакомятся с временами года, названиями дней недели, определяют, какой день недели был вчера, какой сегодня, какой будет завтра.

В работе необходимо широко использовать такие методы, как: наблюдения, беседы, чтение, пересказывание сказок, стихов, рассматривание картин, фотографий, дидактические игры и упражнения, акцентировать внимание на знакомой периодичности смены дня и ночи. У старших дошкольников необходимо сформировать осознанные понятия о сутках. В процессе обучения обращается внимание на цикличную смену дня и ночи. Сама природа подсказала людям способ деления времени по принципу: день и ночь - сутки.

Для правильного понимания суток дети должны осознать, что сутки можно условно поделить на четыре части: утро, день, вечер, ночь. Старшие дошкольники различают и называют части суток, ориентируясь на восход и заход солнца. В процессе наблюдений за природными явлениями они усваивают понятия: на рассвете, в сумерки, в полдень, в полночь. Для формирования этих представлений воспитатель использует прежде всего наблюдения, рассматривание сюжетных картин, а также чтение художественной литературы, разучивание стихотворений. Ознакомление с днями недели уже в старшей группе следует объединять с формированием знаний о неделе как мере рабочего времени. Сосредоточение внимания на том, что люди пять дней в неделю работают, два дня отдыхают, помогает осознать количественный состав числа 7 (дней недели).

Для того чтобы дети лучше усвоили название дней недели, их последовательность, можно ознакомить их с происхождением названий дней. Например, понедельник - первый день по прошествии недели, вторник - второй, среда - средний, четверг - четвертый, пятница - пятый, суббота - конец недели, воскресенье - выходной день. Для закрепления и уточнения знаний проводятся дидактические игры: «Назови следующий день недели», «Назови соседей», «Покажи соответствующую цифру» и др. Название дней недели, особенно вначале, требует объединения с конкретным содержанием деятельности. Так, воспитатель обращается к детям с вопросом: «Какой сегодня день недели? Правильно, сегодня вторник. Занятие по математике всегда будет во вторник. Какой день недели был вчера? Какой день недели предшествует вторнику?» Дети отвечают на вопросы. Уточняется последовательность дней недели.

Эта работа осуществляется не только во время занятий, но и в повседневной жизни. Утром воспитатель спрашивает: «Какой сегодня день недели, а какой будет завтра?» Опыт показывает, что не все дни недели запоминаются одинаково легко и быстро. Лучше всего запоминают воскресенье, субботу и понедельник. Кроме того, в старшей группе проводится работа по формированию у детей представлений о временах года.

При этом широко используются картинки и словесный материал: рассказы, сказки, стихи, загадки, пословицы. С временами года (сезо-

нами) лучше всего знакомить попарно: зима и лето, весна и осень. В старшей группе воспитатель формирует «чувство времени», понимание значения его в жизни людей, необратимости времени. В этой группе есть возможность ознакомить детей с объемной моделью времени, по которой смогут понять непрерывность, необратимость, симметричность времени. Все меры времени (минута, час, сутки, неделя, месяц, год) представляют определенную систему временных эталонов, где каждая мера складывается из единиц предыдущей и служит основанием для построения последующей. Поэтому знакомство детей с единицами измерения времени должно осуществляться в строгой системе и последовательности, где знание одних интервалов времени, возможность их определения и измерения служили бы основанием для ознакомления со следующими и раскрывали детям существенные характеристики времени: его текучесть, непрерывность, необратимость.

Говоря о структуре временных представлений ребенка, можно выделить по меньшей мере три различных аспекта этих представлений: адекватность отражения временных промежутков и соотношение их с деятельностью (умение организовывать свою деятельность во времени); понимание обозначающих время слов (от более простых «вчера/сегодня/завтра» до более сложных «прошлое/настоящее/будущее» и т.д.); понимание последовательности событий/действий/явлений.

#### Литература

1. Петерсон Л.Г., Кочемасов Е.Е. Игралочка. Практический курс математики для дошкольников: Методические рекомендации. – М.: Баласс, 2003.
2. Развитие общих способностей. / Р.Л. Непомнящая. – М.: Детство-Пресс, 2005.
3. Метлина Л.С. Математика в детском саду. - М.: Просвещение, 1984.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ УРОВНЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.А. Подовникова, Е.Д. Осенева, воспитатели МКОУ «Добринская СОШ» -  
дошкольная группа Семилукского района Воронежской области

Для изучения уровня экологической культуры старших дошкольников, мы взяли за основу диагностическую методику автора Ю.А. Афонькиной к комплексной оценке результатов освоения программы «От рождения до школы» [3]. Это авторская методика диагностики, разработан-

ная на основе ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Диагностика имеет универсальный характер и может быть применена к любой образовательной программе, так как в её основу положены интегративные качества, отражающие ведущие сферы развития дошкольника. Уровень экологической культуры детей подготовительной к школе группы мы исследовали по следующим показателям:

1. Побуждения: уважение к труду сельских жителей.

Знания и представления: деревья, кустарники, травянистые растения; растения луга, сада

2. Условия жизни комнатных растений: связи между растениями и условиями окружающей среды, лекарственные растения, домашние, зимующие и перелетные птицы, домашние животные, обитатели уголка природы, дикие животные, особенности приспособления животных к окружающей среде.

3. Млекопитающие, земноводные, пресмыкающиеся

4. Насекомые

5. Переход веществ из твердого состояния в жидкое

6. Сезонные изменения

7. Термометр

8. Как высаживают и обрезают кустарники

9. Народные приметы

10. Жизнь человека на земле зависит от окружающей среды

11. Умения и навыки: различать по внешнему виду и правильно называть жуков и бабочек; обобщать и систематизировать представления о временах года; наблюдать явления природы; определять свойства снега; устанавливать причинно-следственные связи; правильно вести себя в природе; участвовать в выращивании растений; собирать природный материал; пересаживать комнатные растения; выполнять обязанности дежурных в уголке природы; участвовать в сборе семян, пересаживании растений; участвовать в сгребании снега к стволам деревьев и кустарников; участвовать в рыхлении почвы, поливке растений. Для изучения уровня знаний детей о животных, растениях нами была проведена серия бесед. Для этого мы подготовили картинки с изображением животных разных групп, стадий и развития щенка, кошки, попугайчика, лягушки; обобщённые модели понятий: «звери», «птицы», «насекомые», «рыбы» и т.д. По картинкам провели с детьми беседу.

Затем провели беседу с детьми по картинкам с изображениями растений цветника, огорода, луга, леса, комнатных растений; стадий роста и развития одуванчика; модели понятий: «травы», «кустарники», «деревья», «живая природа», «неживая природа»; картинки с частями растений - цветком, стеблем, листом, корнем.

В ходе бесед задавали детям вопросы, предлагали разложить картинки по группам, просили дать объяснение, почему они это сделали, просили подобрать к этим картинкам соответствующие модели. С целью изучения уровня сформированности у детей умений и навыков взаимодействия с растениями, мы организовали трудовую деятельность детей в уголке природы. Для этого подготовили комнатные растения, нуждающиеся в уходе; набор картинок с изображением трудовых действий по удалению пыли с растений, игрушки, оборудование для труда в уголке природы. Давали детям задания.

В результате диагностического исследования мы пришли к следующему выводу: дети редко самостоятельно проявляют заботу об объектах уголка природы, чаще всего это они делают по напоминанию взрослого, что приводит к тому, что в деятельности по уходу за растениями не прослеживается интерес у детей, они выполняют это не осознанно, не проявляя инициативы, что говорит о нейтральном отношении к объектам природы, находящимся в непосредственном окружении. В целом это говорит, что у детей низкий уровень экологического образования, хотя у большинства из них есть знания, как делать, но нет осознания действий.

#### Литература

1. Мартынова Е.А., Сучкова И.М. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий. - М.: Учитель, 2012.
2. Большакова М., Морева Н. Народные названия растений как одно из средств формирования интереса к природе // Дошкольное воспитание. - 2007. - №3.
3. Букин А.П. В дружбе с людьми и природой. - М.: Просвещение, 2009.

### **ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ КАТЕГОРИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

А.И. Попова, С.А. Калиновская, Т.С. Гудкова, воспитатели МКДОУ  
Колодезянский Д/С Каширского района Воронежской области

В 90-е годы в России было создано значительное количество программ, направленных на экологическое образование дошкольников. Рядом психологов созданы авторские программы, в которых представлены психологические аспекты экологического образования дошкольников [2]. Для дошкольной педагогики экологическое образование - это новое направление, которое появилось на рубеже 80-х и 90-х годов и в настоящий момент проходит этап становления.



Его базовой основой является традиционно сложившийся программный раздел «Ознакомление детей с природой», смысл которого состоит в том, чтобы сориентировать маленьких детей в различных явлениях природы, главным образом доступных непосредственному наблюдению: научить различать растения и животных, давать им некоторые характеристики, в отдельных случаях устанавливать причинно-следственные связи. В последнее десятилетие работа дошкольных учреждений сосредоточилась на воспитании у детей бережного отношения к живому - ознакомление с природой приняло природоохранную окраску [3].

Экологическое образование - новая категория, которая непосредственно связана с наукой экологией, различными ее ответвлениями [1]. В классической экологии центральными понятиями являются: взаимодействие отдельно взятого организма со средой его обитания: функционирование экосистемы - сообщества живых организмов, проживающих на одной территории (имеющих поэтому однотипную среду обитания) и взаимодействующих между собой. Оба понятия, в форме конкретных примеров из ближайшего окружения ребенка-дошкольника, могут быть представлены ему и стать основой развивающего взгляда на природу и отношения к ней [2].

Взаимодействие человека с природой - второй, чрезвычайно важный аспект экологии, ставший основой бурно развивающихся отраслей - социальной экологии, экологии человека - не может остаться в стороне от познания современного ребенка. Конкретные примеры использования человеком природных ресурсов и последствия этого воздействия на природу и на здоровье людей могут быть взяты на вооружение дошкольной педагогикой с целью формирования у детей начальной позиции по этому вопросу. Итак, в основе экологического образования - адаптированные на школьный возраст ведущие идеи экологии: организм и среда, сообщество организмов и среда, человек и среда. Цель экологического образования дошкольников - формирование начал экологической культуры - базисных компонентов личности, позволяющих в дальнейшем успешно присваивать в совокупности практический и духовный опыт взаимодействия человечества с природой, который обеспечит его выживание и развитие.

Эта цель согласуется с Концепцией дошкольного образования, которая, ориентируясь на обще-гуманистические ценности, ставит задачу личностного развития ребенка: заложить в дошкольном детстве фундамент личностной культуры - базисные качества человеческого начала в человеке. Красота, добро, истина в четырех ведущих сферах действительности - природе, «рукотворном мире», окружающих людях и себе самом - это те ценности, на которые ориентируется дошкольная педагогика нашего времени [3].

Природа планеты - уникальная ценность для всего человечества: материальная и духовная. Материальная, потому что в комплексе все эти компоненты составляют среду обитания человека и основу его производственной деятельности. Духовная, потому что является средством вдохновения и стимулятором творческой деятельности. Природа, отраженная в различных произведениях искусства, составляет ценности рукотворного мира [1]. Формирование начал экологической культуры - это становление осознанно-правильного отношения непосредственно к самой природе во всем ее многообразии, к людям, охраняющим и создающим ее, а также к людям, создающим на основе ее богатств материальные или духовные ценности. Это также отношение к себе, как части природы, понимание ценности жизни и здоровья и их зависимости от состояния окружающей среды. Это осознание своих умений созидательно взаимодействовать с природой.

Первоначальные элементы экологической культуры складываются на основе взаимодействия детей под руководством взрослых с предметно-природным миром, который их окружает: растениями, животными (сообществами живых организмов), их средой обитания, предметами, изготовленными людьми из материалов природного происхождения. Задачи экологического воспитания - это задачи создания и реализации воспитательно-образовательной модели, при которой достигается эффект - очевидные проявления начал экологической культуры у детей, готовящихся к поступлению в школу [1].

Они сводятся к следующему: создание в педагогическом коллективе атмосферы значимости экологических проблем и приоритетности экологического воспитания; создание условий, обеспечивающих педагогический процесс экологического воспитания; систематическое повышение квалификации персонала: овладение методами экологического воспитания, совершенствование экологической пропаганды среди родителей; осуществление систематической работы с детьми в рамках той или другой технологии, постоянное ее совершенствование; выявление уровня экологической культуры - реальных достижений в интеллектуальной, эмоциональной, поведенческой сферах детской личности при ее взаимодействии с природой, предметами, людьми и оценках себя.

#### Литература

1. Николаева С.Н. Формирование начал экологической культуры. // Дошкольное воспитание. - 2006. - № 7.
2. Зебзеева В. О формах и методах экологического образования дошкольников // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 5.
3. Истоки. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. 4-е изд., перераб. и доп. / Под ред. Л.А. Парамоновой. - М.: ТЦ «Сфера», 2011.

## ОЗНАКОМЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ СРЕДСТВАМИ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ

Е.В. Попова, В.Г. Гаджибабаева, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР – Д/С №191» г. Воронежа

Дети старшего дошкольного возраста уже имеют правильные представления о предметах и явлениях природы. Например, они знают название сезона, могут выделить отдельные характеризующие его признаки («осень, потому что тучи на небе», «солнышко не греет», «листки опадают»), конечно, прежде всего дети выделяют яркие, хотя и не всегда существенные, признаки предметов или явлений, часто они связывают их со своей жизнью и интересами («осень, потому что мы листиками красивыми играем»).

Пытаются дети объяснить причины и некоторых наблюдаемых ими явлений: «Птички улетают, потому что холодно, только воробьи остаются, потому что они привыкли». Правда, весьма часто в этом возрасте малыши объясняют явления неправильно, путают причину и следствие («Холодно сейчас, потому что снег скоро выпадет»; «Осень, потому что цветы вянут»), и все же им доступно не только понимание некоторых причин изменений, происходящих в природе, зависимости их от других явлений («холодно – вода замерзла», «тепло – лед растаял»), но и понимание последовательности развития отдельных предметов и явлений природы. Например, детям пяти лет еще трудно перечислить последовательно все времена года, но они правильно называют очередность двух ближайших сезонов (осень – зима; весна – лето), узнают на картинках животных, могут рассказать об их внешнем виде, повадках: «Еж зимой спит, а летом по лесу бегает. Что наколетса на иголки, то и съест». Однако часто дети смешивают реалистические представления со сказочными. Например, ребенок пяти лет говорит: «Медведь лапу сосет, как сосочку»; «Медведь зимой идет греться в деревню».

В этом возрасте дети начинают подмечать сходство и различие предметов, и, хотя часто наблюдается непоследовательное использование сравнения, оно тем не менее является показателем развивающегося логического мышления. Известно, что сначала дети находят различие в предметах, но постепенно определяют и их сходство.

Дети шестого года жизни обнаруживают более глубокие знания о предметах и явлениях природы, характерным для высказываний детей этого возраста становится раскрытие некоторых понятий ими связей и

зависимостей: причин изменений в неживой природе, зависимости изменений жизни растительного и животного мира от изменений в неживой природе («Летом дни длинные, а ночи короткие. Не успеешь оглянуться, а ночь прошла, потому что солнышко рано встает»; «Зима наступает, потому что солнышко светит меньше и хуже. Зимой ночи длинные, а дни короткие. А на Севере совсем не бывает дня. Там полярная ночь»).

Дети подходят к пониманию перехода одного времени года в другое, могут назвать существенные признаки наступающего времени года: изменение цвета листвы, выпадение и таяние снега и др.; рассказать о периодичности разворачивающегося сезона, выделяя его начало: «Это золотая осень»; «В середине зимы, в январе, самые большие морозы»). Такие высказывания детей можно расценивать как результат осмысленного обобщенного восприятия. Старшие дошкольники имеют довольно обширные знания о животных, могут не только описать их внешний вид, но и рассказать о повадках, среде обитания («Зайцы днем не бегают, они боются, что их лиса или волк увидят. Заберутся под кустик и спят с открытыми глазами»). Кроме того, они способны к классификации, группировке, например, довольно легко выполняют такие задания: «Отбери картинки, на которых нарисованы перелетные (зимующие) птицы»; «Найди, кто летает, бегают, плавают».

У детей старшего дошкольного возраста обнаруживается более высокий уровень сравнения, умения пользоваться сравнением при овладении новыми знаниями. Они сравнивают уже не только по контрасту, но и по сходству, делают это в правильной последовательности. Их рассказы-сравнения четки, точны, эмоциональны.

Развивающееся у дошкольников умение замечать изменения, сравнивать, обобщать, классифицировать является необходимым условием понимания ими временных, причинно-следственных и других отношений между предметами и явлениями. Интересны, например, такие высказывания детей: «Осенью холодней чем летом. Даже уже снег выпадает. А днем снег растает, потому что днем еще много солнца»; «Листья сначала становятся желтые, а потом опадают. А к концу осени деревья уже становятся голые». Описывая последовательность роста и развития растения, дети указывают на зависимость состояния растения от условий окружающей природы, времени года, погоды: «если летом долго не бывает дождя, то цветы засыхают»; «По вкусу редиска сочная и сладкая. А может быть сухая и вялая, если долго дождя не было». Тем самым дети четко проявляют способность пользоваться моделями, отсюда вытекает необходимость применения метода моделирования в ознакомлении с окружающим миром.

Чтобы развитие мышления ребенка при ознакомлении с природой достигло возможно более высокого уровня, необходимо целенаправленное руководство воспитателя этим процессом, системная работа по четко сформулированному плану. Здесь снова на этапах освоения нового материала, повторения, практического применения полученных знаний и навыков целесообразно применять метод моделирования природных объектов и явлений.

#### Литература

1. Николаева С.Н. Воспитание экологической культуры в дошкольном детстве. - М., 1995.
2. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. - М., 1980.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. - Екатеринбург, 1995.

### **БЕСЕДА КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Н.С. Пучкова, Е.М. Буробина, МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Беседа - это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему. Беседа рассматривается в дошкольной педагогике как метод ознакомления с окружающим и одновременно как метод развития связной речи. [1].

Беседа учит детей логически мыслить, помогает детям постепенно перейти от конкретного способа мышления к простейшему абстрагированию. В ходе беседы дошкольники учатся производить умственные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение), выражать свои мысли, слушать и понимать собеседника, давать понятные для окружающих ответы на поставленные вопросы. В беседе развивается связность речи.

В беседе педагог объединяет детей вокруг общих интересов, возбуждает их интерес друг к другу, опыт одного ребенка делается общим достоянием. Беседа будет педагогически ценной, если, опираясь на имеющиеся знания и опыт детей, она сумеет захватить их, пробудит активную работу мысли, возбудит интерес к дальнейшим наблюдениям и самостоятельным выводам и поможет выработать у ребенка определенное отношение к обсуждаемым явлениям. В беседе взрослый своими вопросами, направляя мысль детей по определенному руслу, наталкивает их на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения. Для неокрепшего ума ребенка это крайне важно [3]. Тематика бесед определяется конкрет-

ными задачами воспитательной работы с детьми, их возрастными особенностями, запасом знаний, приобретённых в процессе экскурсий и наблюдений, а также ближайшим окружением. [1].

Содержание бесед лишь тогда оказывает сильное влияние на детей и оставляет след в их сознании, когда впечатления и знания получаются детьми систематически и как бы наслаиваются одно на другое; когда важные в воспитательном отношении факты и выводы повторяются в разных вариантах. Также необходимо заботиться о накоплении у детей представлений, которые позволяли бы делать сравнения, сопоставления, раскрывать существующие связи, обобщать. Последующие беседы должны быть несколько сложнее ранее проведённых. Важным является вопрос о месте беседы среди других методов работы. Её роль может быть выполнена, если она опирается на другие методы ознакомления с окружающим (экскурсии, наблюдения, прогулки), если у детей есть знания и опыт, требующие упорядочения. [1].

Остановимся на классификации бесед. Е.А. Флёрин классифицировала беседы, исходя из дидактических задач. Она выделила три типа бесед.

1. Беседа вводная, организующая детей на тот или иной вид деятельности.

2. Беседа, сопутствующая деятельности и наблюдениям детей.

3. Беседа заключительная, уточняющая и расширяющая опыт детей.

Каждая из названных бесед своеобразна по целевой установке и методу. В основу этой классификации положено взаимодействие между детским опытом и выражением его в речи. [2].

Выделяют два типа бесед, дополняющих классификацию Е.А. Флёрин. В основу их положен материал (картина, книга), в связи с которым проводится беседа. С точки зрения содержания можно условно выделить беседы познавательного характера и этические. Остановимся на характеристике и особенностях проведения этих бесед. Вводная беседа, или беседа, предваряющая получение новых знаний, является обычно связующим звеном между имеющимся у детей опытом и тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограничена. Цель её - выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности.

Вводные беседы успешны, если они кратки, эмоциональны, проводятся в непринуждённой обстановке, не выходят за пределы детского опыта, а ряд вопросов остаётся неразрешённым. Беседа, сопровождающая приобретение нового опыта, является переходной от разговора к беседе. Она проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими интересами и коллективными высказываниями. Цель её - стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта.

Содержание беседы определяется процессом наблюдения. Основной в детском саду является беседа заключительная, ее принято называть обобщающей. Цель обобщающей беседы - систематизировать, уточнить и расширить опыт детей, полученный в процессе их деятельности, наблюдений, экскурсий. Следует отметить, что этот тип беседы в большей степени, чем два предыдущих, способствует развитию диалогической речи, в первую очередь благодаря вопросно-ответной форме общения. [1]. Систематизировать знания в беседе возможно при условии четкого, последовательного расположения материала. Выделяются такие структурные компоненты беседы, как: вызывание в сознании детей живого образа в начале беседы на основе воспоминания о близких жизненных опытах явлениях; анализ этих явлений в ходе беседы, выделение наиболее существенных частных фактов, подводящих к выводам; элементарное обобщение, уточняющее представления детей, способствующее выработке соответствующего отношения к явлениям и стимулирующее детей на определенное поведение в дальнейшем [3].

Начало беседы должно быть образным, эмоциональным, восстанавливать у детей образы тех предметов, явлений, которые они видели, мобилизовать детей, быстро собрать их внимание и возбуждать интерес к предстоящему занятию, вызывать желание участвовать в беседе.

#### Литература

1. Короткова Э.П. Беседа как средство развития речи у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1977.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 1997.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. - М.: Академия, 2011.

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ЭКОЛОГИИ С ПОМОЩЬЮ БЕСЕДЫ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Н.Ю. Смотракова, О.В. Новосельцева, воспитатели  
МДОУ «Д/С ОВ № 140» г. Воронежа

Беседа, сопровождающая приобретение нового опыта, является переходной от разговора к беседе. Она проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими интересами и коллективными высказываниями. Цель её - стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта. Содержание беседы определяется процессом наблюдения.

Основной в детском саду является беседа заключительная, ее принято называть обобщающей. Цель обобщающей беседы - систематизировать, уточнить и расширить опыт детей, полученный в процессе их деятельности, наблюдений, экскурсий. Следует отметить, что этот тип беседы в большей степени, чем два предыдущих, способствует развитию диалогической речи, в первую очередь благодаря вопросно-ответной форме общения. [1]. Занятия первично-ознакомительного типа. Обучение детей на таких занятиях осуществляется через рассматривание картин и беседу. Во всех вариантах занятий этого типа первостепенное значение приобретает словесный метод экологического воспитания - от слова воспитателя (его вопросов, пояснений, их системы и последовательности) зависят успешность и качество восприятия детьми новых образов, представленных наглядностью, зависит понимание связи событий, связи объектов.

Продуманное и спланированное слово воспитателя организует содержание занятия, обеспечивает успешный результат обучения. Занятия первично-ознакомительного типа имеют место во всех возрастных группах. Занятия углубленно-познавательного типа. Содержание занятий, которые можно назвать углубленно-познавательными, направлено на выявление и показ детям связи между растениями, животными и внешней средой, в которой они нуждаются. Формирование представлений о зависимостях, закономерных явлениях в жизни растений и животных связано с использованием новых методов обучения, в том числе наглядных, практических. К ним относятся длительное наблюдение (цикл), элементарное экспериментирование с объектами природы, демонстрация моделей, вскрывающих связи растений и животных с внешней средой, целенаправленная, логично построенная беседа, подводящая детей к пониманию причинных связей в природе.

Занятия обобщающего типа. Беседа как метод используется на занятиях обобщающего типа. Воспитатель ставит цель выделить ряд значимых признаков (существенных и характерных) для группы знакомых объектов и на их основе формирует обобщенное представление. У детей 5-7 лет можно сформировать обобщенные представления разного содержания. Например, о птицах вообще, о зимующих, о декоративных, о домашних птицах. Формирование обобщенных представлений происходит в процессе специальной беседы, стержнем которой является система вопросов. Их специфика состоит в следующем: формулировки носят общий характер, так как они охватывают не одно, а ряд конкретных явлений; содержание вопросов направлено на выявление тех существенных и характерных признаков, на основе которых строится обобщенное представление; каждому признаку соответствует специальный вопрос. Важное место в беседе занимает также формулировка выводов (заключений) -



собственно построение обобщений: частных по каждому значимому признаку и затем общего, которое соответствует обобщенному представлению.

Итак, формирование обобщенных представлений происходит при пользовании словесного метода работы с детьми. Беседа с ними осуществляется в строго определенной последовательности вопросов, ответов, выводов - это алгоритм формирования обобщенного знания. Чтобы алгоритм достиг цели (т.е. чтобы дети усвоили обобщенное знание, а в дальнейшем самостоятельно использовали его), необходимо обучение дошкольников процедуре его применения. Именно поэтому очень важна вторая часть занятия, которая посвящается анализу новых ситуаций: дети оценивают аналогичные явления с позиций сформированного обобщенного представления (детально по каждому признаку) и делают вывод: относятся они к категории данного обобщения или нет. И в этом случае логика построения беседы имеет решающее значение.

#### Литература

1. Радуга: программа и методическое руководство по воспитанию, развитию и образованию детей 6-7 лет в детском саду /под ред. Т.Н. Доронтовой, В.В. Гербовой, Т.И. Гризик и др.; - М.: Просвещение, 1997.
2. Лихачёв Б.Т. Педагогика. Курс лекций. - М.: Владос, 2010.
3. Из детства в отрочество: программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развития детей 4-7 лет. / под ред. Т.Н. Доронтовой, Л.Г. Голубевой, Н.А. Городовой и др. - 3-е изд.; - М.: Просвещение, 2004.

### РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н.П. Татарина, учитель-логопед, Н.А. Копытина, воспитатель  
МБДОУ детский сад общеразвивающего вида № 135 г. Воронежа

Перед педагогами дошкольного учреждения стоит одна из главных задач - обучение родному языку, развитие речи, речевого общения у дошкольников. Эта задача включает в себя ряд специальных, частных задач: воспитание звуковой культуры речи, совершенствование грамматической правильности речи, закрепление и активизация словарного запаса, обогащение, развитие связной речи, формирование разговорной (диалогической) речи, подготовка к обучению грамоте, воспитание интереса к художественному слову.

В дошкольном учреждении дети усваивают родной язык, овладевают важной формой речевого общения - устной речью. Речевое общение - это понимание речи и активная речь, которая развивается постепенно.

В основе речевого общения детей и взрослых стоит эмоциональное общение. Оно представляет основу содержания взаимоотношений взрослого и ребёнка в подготовительный период развития речи - первый год жизни. Ребёнок отвечает улыбкой на улыбку взрослого, произносит звуки в ответ на ласковое слово, обращённое к нему, ему передаётся эмоциональное состояние взрослого с его улыбкой, смехом, ласковым тоном голоса. Это общение эмоциональное, а не речевое, здесь закладываются основы будущей речи, будущего общения, с помощью мысленно произносимых и понимаемых слов.

Во время эмоционального общения ребёнка со взрослым он реагирует на особенности голоса, интонацию, с которой произносятся слова. Речь участвует в этом общении только своей звуковой стороной, сопровождая действия взрослого. Однако речь, слово, всегда обозначает вполне определённое действие (подай, убери), конкретный предмет (мячик, книга), определённое действие с предметом (принеси куклу, собери пирамидку), действие предмета (кукла сидит) и т.д. Используя точные обозначения предметов, действий, качеств предметов и их свойств взрослый руководит поведением ребёнка, его действиями и движениями, поощряет или запрещает их.

В возрасте полутора лет ребёнок уже может использовать в активной речи приблизительно сто слов, к двум годам словарь существенно увеличивается - до трёхсот слов и даже больше. Эти данные являются приблизительными так как индивидуальные различия в развитии речи у детей очень большие. Важное событие в развитии речи в период (к концу второго года) не в количественном росте словаря, а в том, что слова, которые малыш использует в своих предложениях (становится трёх- и четырёхсловные), приобретают соответствующую грамматическую форму: мальчик идёт, девочка бежит, кукла спит.

Это время характеризуется важным этапом овладения языком - овладения грамматической структурой языка. Грамматика усваивается интенсивно, и основные грамматические закономерности ребёнок усваивает к трём - трём с половиной годам. В это время он начинает употреблять в своей речи все падежные формы (без предлогов и с многими предлогами - красивый как папа, ушёл на прогулку и т.п.), формы глаголов, сложные предложения с союзами: Я видел, как работает светофор. Корешку повесили, чтобы прилетали птички.

В возрасте трёх лет ребёнок способен владеть словарём до тысячи и более слов, в его состав входят все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, местоимения, наречия и т.д.). Владение родным языком - это умение правильно строить предложения, не только простые, но и сложные (Я не хочу дружить с Петей, потому что он отбирает у меня игрушки). Ребёнок должен научиться рассказывать, а

не просто называть предмет (Это - машина), но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении. Такой рассказ содержит несколько предложений, которые характеризуют существенные стороны и свойства описываемого предмета, события, должны иметь логическую связь друг с другом и развёртываться в определённой последовательности, чтобы слушатель имел возможность точно понять говорящего. В этом случае мы имеем дело со связной речью, то есть, с речью содержательной, логической, последовательной, хорошо понятной и не требующей дополнительных вопросов и уточнений.

Связная речь - это речь, а не процесс мышления, не размышления, не просто «мысли вслух». В связи с этим для формирования связной речи нужно уметь не только отображать содержание, которое передаётся в речи, но и использовать необходимые для этого языковые средства. Необходимо грамотно использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение (выделение наиболее важных, ключевых слов), подбирать наиболее точно подходящие для выражения данной мысли слова, правильно строить сложные предложения с использованием разных языковых средств для связи предложения и перехода от одного предложения к другому.

Связная речь включает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, грамматического строя, словарного состава. Это не говорит о том, что развивать связную речь ребёнка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, грамматическую, лексическую часть языка.

Связная монологическая речь строится на диалоге как основной формы речевого общения. Диалогическая речь строится на основе умений не одного человека, а двух. Сначала взрослый обеспечивает правильно построенную речь, а потом постепенно учится ребёнок. В диалоге каждый из собеседников отвечает на вопросы другого; в монологической речи говорящий, последовательно высказывая свои мысли, как бы отвечает самому себе. В разговоре со взрослыми ребёнок учится задавать вопросы самому себе. Диалог - основа развития связной монологической речи (активизации его речи).

Произвольная речь - это способность выбора языковых средств, которые являются главным условием не только развития связной речи, но и вообще усвоения языка, формирования того, чем ребёнок ещё не владеет в активной речи. Например, ребёнок активно использует две пары слов-синонимом прыгать - скакать, стучать - греметь (значение которых он не понимает). Если у ребёнка ещё не развита способность отбирать языковые средства, соответствующие задачам построения высказывания, он просто воспроизведёт то слово, которое, первым придёт ему в голову.

Если ребёнок уже обладает способностью отбора, то он употребит слово, более подходящее по смыслу.

В детском саду используется общая система речевой работы по обогащению, активизации, закреплению словаря. Слово - главная часть языка и формирование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребёнка. Вместе с тем познавательное развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребёнком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления. В связи с этим словарная работа в детском саду неразрывно связана с познавательным развитием.

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПО ВЫЯСНЕНИЮ УРОВНЯ ЗНАНИЙ О МНОГООБРАЗИИ МИРА ЖИВОТНЫХ И ИХ СВЯЗИ СО СРЕДОЙ ОБИТАНИЯ**

Е.А. Тимонина, Л.В. Гранкина, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ № 141» г. Воронеж

Воспитатель, формируя представления детей о домашних животных, используют разнообразные пути: через книгу и картинку, рассказ взрослого и кинофильм. Но чаще всего при непосредственном общении с природой - наблюдения. На основе наблюдения рождаются самостоятельные суждения, умение обобщать, замечать изменения, что приводит к постепенному накоплению и углублению знаний. Наблюдение характеризуется следующими особенностями: его можно организовать в обстановке, естественной для животного; наблюдение позволяет отметить динамику жизни, развития и поведения животного; способствует непосредственному общению с животными. Целью наблюдения является выяснение уровня знаний детей о диких и домашних животных.

Методика исследования: индивидуальная беседа. Вопросы: видели ли вы кошку и ежа? Расскажите, что вы знаете о кошке? Кошка и еж похожи? Где живёт кошка, а где живёт ёж? Как называется детёныш кошки? Если бы у тебя была бы кошка, расскажи о ней? Как ты ухаживаешь за ней? При проведении беседы с детьми мы использовали загадки. Заверчал живой замок, лег у двери поперек, две медали на груди, лучше в дом не заходи. (Собака) Мордочка усатая, шубка полосатая, часто умывается, а с водой не знает. (Кошка) и др.

Уровни освоения представлений взяли из программы «Детство». Низкий. Объем представлений о животных незначителен. Наблюдает за

ними только по предложению взрослого. Эмоциональные реакции в общении с животными слабо выражены. Средний. Ребенок узнает и называет несколько отдельных представителей животных, опираясь на отдельные признаки. Безошибочно определяет живыми животных, выделяя при этом как существенные, так и несущественные признаки. Проявления интереса и желание ухаживать за животными неустойчивы, избирательны. Высокий. Ребенок знает (различает и правильно называет) достаточно большое количество животных, их характерные признаки. Правильно определяет их принадлежность к живым существам на основании выделения у конкретных объектов признаков живого. Проявляет интерес к особенностям их жизни. Отношение к животным осознанно.

В ходе беседы выяснили, что все детей видели кошку и ежа. При этом 66,6% детей вспомнили конкретную жизненную ситуацию. 33,3% детей видели ежа только на картинке. Все дети знают, что кошка - домашнее животное. Отвечая на вопрос «Кошка и еж похожи?» дети прежде всего указывали на различия в покрове тела, на различные формы тела и головы, отмечали разную окраску тела ежа и кошки. Данный вопрос выявил ошибки, неточности в детских представлениях. Многие дети не знали точно, где живёт еж. Не всегда ответы детей имели правильную речевую форму. Например, говорили «котёночки, кошечки». Высокий уровень освоения представлений и умений у 2 чел. (33%). Средний уровень освоения представлений и умений у 3 чел. (50%). Низкий уровень освоения представлений и умений - 1 чел. (17%).

Результаты исследования показывают, что представления дошкольников о животном мире стали конкретны. Дети обращают внимание не только на яркие, бросающиеся в глаза особенности животного, но достаточно легко находят общие признаки, позволяющие объединить животных в группу, т.е. классифицировать, но используют иногда подсказку. Стали более верными представления о причинно-следственных связях в животном мире, а также о приспособлении живых существ к условиям жизни. Дети усваивают понятия (дикие и домашние животные), знают, чем питаются и как охотятся на других животных.

Экологические игры.

«Покажи отгадку» Цель: познакомить детей с особенностями передвижения животных по земле (т.е. имитация движений животных). Например, при чтении загадки о кошке (Мордочка усатая, шубка полосатая, часто умывается, а с водой не знается) дети выполняют движения кошки: Наклон вперед, ладонями упереться в пол, ходьба на четырех конечностях. Затем, опускаясь на колени и на локти, выгибать и разгибать.

«Путешествие по зимнему лесу». Играют 4 человека. Ведущий показывает карточку и спрашивает: «Куда поместим это животное». Дети называют животное и помещают на карте в нужное место (медведя - в

берлогу, зайца - под елку или под кустик, сороку на ветку дерева, кошку - в дом и т.д.). Выигрывает тот, кто первым закроет всю свою карту.

Разработанные и проведенные занятия, экологические игры вне занятий обеспечило интерес детей к предлагаемому материалу и способствовало лучшему усвоению детьми представлений о многообразии животного мира.

#### Литература

1. Гризик Т. Я познаю мир / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. - 2002. - №10.
2. Как знакомить дошкольников с природой / Л.А. Каменева, А.К. Матвеева. - М.: Просвещение, 1983.
3. Зотова Е.И. Знакомим дошкольников с миром животных / Е.И. Зотова. - М.: Просвещение, 1988.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Е.А. Тужикова, ст. воспитатель, С.Ф. Светашова, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 63» г. Воронеж

Происходящие в дошкольном возрасте изменения структурно-функциональной организации мозга определяют готовность ребенка к школе, обуславливают возможность и успешность учебной деятельности. Педагог уточняет представление детей о частях суток, связывая их названия с тем, что делают дети и близкие им взрослые утром, днем, вечером, ночью. Ведется беседа с детьми с целью уточнения их представления о сутках. Разговор может быть построен примерно так: сначала воспитатель просит детей рассказать, что они делали до того, как пришли в детский сад, что утром делали в детском саду, что делают днем в детском саду и т.д. Он уточняет и обобщает, что дети делают в каждый из периодов суток. А в заключение говорит о том, что утро, день, вечер и ночь - это части суток. Временные понятия «сегодня», «завтра», «вчера» носят относительный характер; детям трудно их усвоить. Поэтому необходимо как можно чаще пользоваться словами сегодня, завтра, вчера и побуждать детей к этому.

Воспитатель постоянно обращается к детям с вопросами: «Когда мы рисовали? Что мы видели сегодня (вчера)? Куда пойдем завтра?» Значение слов быстро - медленно раскрывают на конкретных примерах. Воспитатель обращает внимание детей на степень быстроты их движений в играх («Поезд идет медленно, затем все быстрее и быстрее»). Во время

одевания он хвалит тех, кто быстрее одевается, порицает медлительных; на прогулках сравнивает скорость движения пешехода и велосипедиста, автомобиля и поезда, гусеницы и жука. В начале учебного года у детей старшей группы закрепляют и углубляют представление о таких временных отрезках, как утро, день, вечер и ночь.

Названия частей суток связывают не только с конкретным содержанием деятельности детей и окружающих их взрослых, но и с более объективными показателями времени - явлениями природы (утро - встает солнце, становится все светлее и светлее и т.п.). Воспитатель беседует с детьми о том, что, когда и в какой последовательности они и окружающие их взрослые делают в течение дня, о впечатлениях раннего утра, полудня, вечера. Он читает детям стихотворения и рассказы соответствующего содержания. Начиная с младшей группы, у детей развивали ориентировку во времени. В подготовительной к школе группе закрепляют знания о таких периодах времени, как утро, день, вечер, ночь, неделя, дают представление о месяцах, ребята запоминают их названия. Знание эталонов времени, умение устанавливать временные отношения способствуют осознанию детьми последовательности происходящих событий, причинно-следственных связей между ними.

Ориентировка во времени должна базироваться на прочной чувственной основе, т.е. переживании длительности времени в связи с осуществлением разнообразной деятельности, по-разному эмоционально окрашенной, а также наблюдениями за явлениями природы, событиями общественной жизни. Большое значение имеет то, насколько часто дети используют в речи названия периодов времени, мер времени. Продолжают закреплять знания о частях суток и их продолжительности. В начале учебного года необходимо уточнить, что, когда и в какой последовательности дети и окружающие их взрослые делают в течение дня. Закрепляют и представление детей о том, что сутки, которые люди обычно называют словом день, сменяются одни другими и имеют свои названия, 7 суток составляют неделю. Последовательность дней каждой недели всегда одна и та же: понедельник, вторник и т.д.

Ежедневно утром дети называют текущий день, а также предыдущий и последующий. Важно, как можно чаще побуждать детей к установлению временных отношений, к использованию слов завтра, сегодня, вчера, сначала, потом, до, после, перед, до этого, после этого. При составлении рассказов из опыта, пересказа воспитатель следит за точной передачей последовательности событий, разъясняет смысл временных отношений. Это имеет существенное значение для понимания как логики временных отношений, так и самих событий, которые дети наблюдают или о которых рассказывают. Еще большее значение имеет использование словесных игровых упражнений.

Детей подготовительной группы знакомят с названием текущего месяца, они постепенно запоминают названия месяцев, порядок их следования. Быстрому запоминанию содействует чтение книги С.Я. Маршака «Двенадцать месяцев». Важно воспитать у детей чувство времени, т.е. развить восприятие длительности временных отрезков, понимание необратимости времени. Только на этой основе, возможно, научить детей ценить и беречь время: регулировать свою деятельность во времени, т.е. ускорять и замедлять темп работы, вовремя заканчивать работу или игру. В связи с этим детям надо накопить опыт восприятия длительности временных отрезков. Воспитатель должен помочь им представить, что конкретно можно сделать за тот или иной временной отрезок, и, наконец, учить все делать вовремя.

Педагог постоянно сосредоточивает внимание ребят на том, сколько времени дают на то или иное дело, например, сколько времени они могут одеваться или раздеваться, рисовать, играть, сколько минут осталось до конца занятия и т.п. Каждый раз указывают, когда время истекло, поощряют тех, кто вовремя закончил работу. Развитое чувство времени помогает детям стать более организованными, дисциплинированными.

#### Литература

1. Щербакова Е.И. Методика обучения математике в детском саду. – М.: Академия, 2000.
2. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2007.
3. Белошистая А.В. Занятия по развитию математических способностей детей 4-5 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений. Кн. 1. – М.: Владос, 2005.

### **ОЗНАКОМЛЕНИЕ С КАЛЕНДАРЕМ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

С.С. Уханова, Е.В. Вяльцева, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР- Д/С №191» г. Воронежа

Для того чтобы формировать у детей первоначальные понятия об основных календарных единицах времени и дать правильное толкование этих мер, воспитателю необходимо знать об истории происхождения мер времени. В какой степени дети овладевают этими мерами времени, понимают ли их реальное содержание, знают ли количественную характеристику каждой меры, последовательность и взаимосвязь системы мер? Одним из методов обследования можно использовать индивидуальную беседу, в ходе которой ребенку задаются вопросы: «Какое сегодня число?



Как узнать, какое сегодня число?» В целях выяснения знаний детей о днях недели задаются такие вопросы: «Какие ты знаешь дни недели? Какой сегодня день недели?» Такие дни недели, как воскресенье, суббота, пятница, понедельник, дети знают лучше, чем вторник, среда и четверг. Следовательно, названия дней недели усваиваются ребенком в связи с его жизненным опытом, характером деятельности, эмоциональными переживаниями, возникшими в связи с ее содержанием в разные дни недели. Другие дни недели часто путают, заменяют название одного дня недели другим, или вместо дня недели называют месяц, время года и даже какой-либо праздник, или говорят «сегодня», «завтра».

Владея некоторыми конкретными представлениями, дети затрудняются в соотнесении их с нужным понятием. Знания их о разных временных отрезках неточны и никак не систематизированы. Даже в старших группах, как правило, дети не могут назвать все дни недели. Дети лучше знают предыдущий, прошедший день, чем настоящий, не говоря уже о будущем. Порядок следования отдельных дней недели усваивается детьми сравнительно легче тогда, когда они знают названия всех дней недели в их последовательности. Неравномерность в усвоении детьми названий месяцев, как и дней недели, объясняется, очевидно, разным содержанием деятельности, эмоциональных переживаний, в связи с чем одни месяцы запоминаются больше других. Так, сентябрь связан с переходом в новую возрастную группу, с началом учебного года в школах, о котором дети много слышат, март - с «маминым праздником» и т.п.

Январь, связанный с посещением новогодних елок, чаще и называется детьми как «новый год». Как видим, у детей старшего дошкольного возраста при отсутствии систематической работы по ознакомлению со временем и способами его измерения складываются весьма отрывочные, неточные представления о календарном времени. Заучивание названий и последовательности дней недели, месяцев носит чисто формальный характер, не связано с формированием основных понятий о длительности, емкости мер времени, о текучести, необратимости, о смене и периодичности времени. Сведения об отдельных временных обозначениях являются поверхностными, вне системы временных отношений.

Осознание временных отношений и характер использования детьми временных мер во многом случайны, ибо зависят от того, каким конкретным содержанием наполняется каждый из временных эталонов. Нет сомнения в том, что необходимо систематическое ознакомление детей с календарем в детском саду. Оно облегчит им ориентировку в окружающей действительности, так как распорядок жизни в детском саду строится по определенному плану, связанному с днями недели. Дети узнают, в какие дни недели какие проводятся занятия, что будет способствовать формированию их психологической готовности к занятиям.

С помощью календаря определяется и время наступления праздников, вызывающих повышенный интерес у детей. Знакомство с календарем поможет осознать также последовательность времен года, с которыми связаны сезонные изменения, являющиеся предметом изучения. В 6-7 лет ребенка интересуют длительность того или иного явления, количественная характеристика мер времени, приборы измерения времени. Наконец, знакомство с календарем необходимо в плане подготовки детей к школе, к твердому распорядку занятий по часам и по дням недели.

Знания и навыки, связанные с характеристикой временных промежутков, с овладением четкой системой временных эталонов, довольно сложные (их можно отнести ко второй категории трудности для дошкольников по классификации знаний для дошкольников А. П. Усовой). Овладение знаниями о календарных временных эталонах предполагает: освоение ребенком умений измерять время, пользуясь общепринятыми приборами измерения времени; овладение знанием временных эталонов, их количественной характеристикой и восприятием их продолжительности; осознание зависимости между отдельными звеньями этой сложной системы временных эталонов.

Определяя категории сложности знаний, А.П. Усова указывала, что знания второй категории трудности могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях. В «Программе воспитания в детском саду» в разделе «Развитие элементарных математических представлений» для старшей группы рекомендуется «научить детей последовательно называть дни недели. Определять, какой день был вчера, какой сегодня, какой будет завтра». В подготовительной к школе группе рекомендуется «закреплять знание последовательности дней недели и времен года. Знакомить с названием текущего месяца».

Мы считаем, что знакомство детей с календарем должно происходить в старшей группе, потому что в этом возрасте у них уже есть необходимый запас количественных представлений, они уже знакомы с продолжительностью суток. Сутки могут служить исходной мерой для знакомства с неделей и месяцем. Детям старшей группы уже возможно в комплексе давать знания о числах месяца, днях недели, неделе, о месяцах. В подготовительной группе, продолжив эту работу, можно дать знания о календарном годе.

#### Литература

1. Математическая подготовка детей в дошкольных учреждениях / Под. ред. Р.Л. Березина, В.В. Данилова. – М.: Просвещение, 1987.
2. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1991.
3. Ерофеева Т.И. Математика для дошкольников. Книга для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2007.

## **БЕСЕДА КАК МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Н.В. Хрячкова, А.А. Выходцева, воспитатели  
МБДОУ «ЦРР – Д/С № 193» г. Воронежа

Важным направлением дошкольной педагогики является экологическое образование. Правильно определить место беседы в воспитательно-образовательном процессе детского сада - серьезная проблема, которая требует своего решения. Часто на практике беседа превращается в стережень, вокруг которого строится вся работа с детьми. При этом с ними предварительно проводится работа, связанная с наблюдениями и экскурсиями, рассматриванием иллюстраций, чтобы дать пищу для беседы. После нее обязательно идет закрепление полученных впечатлений путем рисования, лепки, изготовления макетов, заучивания стихов, песен, чтения рассказов. Даже игры подчиняются общей теме, которая длится порой несколько дней или недель. Все современные комплексные, базисные программы выделяют разделы по экологическому воспитанию дошкольников, существует ряд дополнительных программ [2].

Экологическое воспитание дошкольников - это ознакомление детей с природой, в основу которого положен экологический подход, когда педагогический процесс опирается на основополагающие идеи и понятия экологии [1]. Все последние годы ушедшего века продолжались поиски и исследования специалистов в области экологического образования - шло развитие понятия экологической культуры. У философов, педагогов, психологов, культурологов сложилось понимание этого явления - понимание того, что на этапе цивилизационных сдвигов, бурных общепланетарных изменений именно экологическая культура должна стать тем ядром человеческой личности, которое сможет спасти планету, человечество в целом, вывести его на новый виток развития [1]. Для теоретического обоснования методики экологического воспитания дошкольников, формирования у детей начал экологической культуры имеет значение позиция тех исследователей, которые в качестве ключевых идей экологического образования выделяют ведущие положения биоэкологии - первоосновы экологического знания [1]. Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я.А. Коменский выдел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли.

Большое значение придавал природе К.Д. Ушинский, он был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им всё доступное и полезное для их умственного и словесного развития. Идеи К.Д. Ушинского

нашли дальнейшее развитие в трудах Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой, которые уделяли много внимания природе как средству умственного воспитания детей дошкольного возраста. Идеи ознакомления дошкольников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике советского дошкольного воспитания в статьях, методических работах. Долгое время большим подспорьем для практиков дошкольного воспитания были методические пособия М.В. Лучич, М.М. Марковской, рекомендации З.Д. Сизенко; не одно поколение воспитателей училось по учебнику С.А. Веретенниковой.

Природа как неисчерпаемый источник форм, красок, звуков была широко использована в целях сенсорного воспитания дошкольников в играх с природным материалом и природоведческим содержанием. Фундаментальные исследования были развёрнуты на кафедре дошкольной педагогики ЛГПИИ им. А.И. Герцена, основная часть которых посвящалась наблюдению. период дошкольного детства в процессе целенаправленного педагогического воздействия у детей можно сформировать начала экологической культуры - осознанно-правильного отношения к явлениям, объектам живой и неживой природы, которые составляют их непосредственное окружение в этот период жизни.

Осознанно правильное отношение вырабатывается при условии тесного контакта и различных форм взаимодействия ребенка с растениями и животными, имеющимися в помещении, на участке детского сада. Он узнает, что у всего живого, в том числе и у человека, есть определенные потребности, удовлетворить которые можно лишь при наличии внешних условий - среды обитания, пригодной для того или иного организма. Иначе говоря, каждое существо должно иметь свой дом со всем необходимым для его жизни. Экологическое воспитание дошкольников - это и есть познание живого, которое рядом с ребенком, во взаимосвязи со средой обитания и выработка на этой основе правильных форм взаимодействия с ним.

Словесные методы в системе экологической работы с детьми также имеют определенное значение для воспитания у детей ценностного отношения к природе, эмоционального и эстетического отклика на ее объекты. Словесное сопровождение делает понятным, ясным, доступным тот материал, который дети постигают в процессе непосредственного общения, взаимодействия с миром природы. Среди словесных методов в первую очередь необходимо отметить беседу с детьми. В педагогической литературе беседа определяется как целенаправленный, организованный разговор с детьми. Будучи одним из методов обучения, она применяется для активизации умственной деятельности детей, поскольку в процессе ее создается возможность для использования полученных ими ранее знаний.

## Литература

1. Логинова В.И. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. - М.: Просвещение, 1984.
2. Маневцева Л.М., Саморукова П.Г. Мир природы и ребенок. - СПб.: Акцидент, 1998.
3. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. - М.: Академия, 2011.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОРГАНИЗАЦИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Л.Н. Шахова, ст. воспитатель, Н.А. Малахова, воспитатель  
МБДОУ «Д/С КВ № 20» г. Воронежа

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать нам следующие выводы о том, что существование целого ряда экологических проблем в нашей стране диктует необходимость проведения работы по экологическому образованию с детьми старшего дошкольного возраста. Ведь именно этот возраст является одним из важнейших этапов формирования личности, ее ценностной ориентации в окружающем мире, в этот период закладывается позитивное отношение к природе, предметному миру, к себе и другим людям. В экологическом образовании дошкольников применяются самые разнообразные формы и методы организации, выбор их зависит от воспитательно-образовательных задач, программного материала и возраста детей, а также от местных условий и природного окружения.

Активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Активные методы обучения - методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся. Суть активных методов обучения состоит в том, чтобы обеспечить выполнение детьми тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками. Активные методы обучения являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения детей в учебно-познавательную деятельность. Сегодня существуют различные классификации активных методов обучения. Иногда понятия активных методов обучения расширяют, относя к ним, например, такие современные формы организации обучения, как проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, обучающие игры, детское экспериментирование, метод экологических проектов.

Целью констатирующего этапа было определение уровня экологической культуры старших дошкольников. Для изучения уровня экологической культуры старших дошкольников, мы взяли за основу диагностическую методику автора Ю.А. Афонькиной к комплексной оценке результатов освоения программы «От рождения до школы» [1]. Это авторская методика диагностики, разработанная на основе ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Диагностика имеет универсальный характер и может быть применена к любой образовательной программе, так как в её основу положены интегративные качества, отражающие ведущие сферы развития дошкольника.

Уровень экологической культуры детей подготовительной к школе группы мы исследовали по следующим показателям: побуждения, знания и представления и умения и навыки. В результате диагностического исследования мы пришли к следующему выводу: дети редко самостоятельно проявляют заботу об объектах уголка природы, чаще всего это они делают по напоминанию взрослого, что приводит к тому, что в деятельности по уходу за растениями не прослеживается интерес у детей, они выполняют это не осознанно, не проявляя инициативы, что говорит о нейтральном отношении к объектам природы, находящимся в непосредственном окружении.

В целом это говорит, что у детей низкий уровень экологического образования, хотя у большинства из них есть знания, как делать, но нет осознания необходимости данных действий. Специфику осуществления нашей работы на формирующем этапе исследования определяет включение детей совместно с родителями и воспитателями в процесс коллективного проектирования. Экологический проект является активным методом экологического образования и в свою очередь может включать в себя активные формы и методы работы с детьми, такие как моделирование, экспериментирование и др.

Целью формирующего этапа исследования было повысить уровень экологической культуры детей старшего дошкольного возраста путём применения активных форм и методов экологического образования.

На заключительном, контрольном этапе исследования целью, являлось выявить изменения уровня экологической культуры детей старшего дошкольного возраста. Для этого мы провели диагностику, используя методики, описанные на констатирующем этапе исследования. Сравнительный анализ полученных данных с данными констатирующего этапа исследования позволил сделать следующие выводы: 4 человека, у которых был низкий уровень экологической культуры, переместились в группу детей с уровнем ниже среднего, 4 ребёнка с уровнем ниже среднего перешли в группу со средним уровнем и 4 ребёнка из среднего уровня переместились в группу с высоким уровнем экологической культуры.

Мы отметили, что в целом у детей произошло повышение уровня экологической культуры на уровень, согласно их возрастным и индивидуальным возможностям. Это говорит о том, что реализуемая нами методика организации экологического образования детей старшего дошкольного возраста с применением активных форм и методов является эффективной, значимой и ценной.

В качестве основных педагогических рекомендаций для воспитателей ДООУ по использованию активных методов и форм в экологическом образовании можно выделить следующее: выбор активных форм и методов воспитателем должен осуществляться в соответствии с дидактическими целями и задачами экологического образования дошкольников; организация экологического образования с применением активных методов и форм должна осуществляться с учётом общепедагогических принципов: доступности, наглядности, связью с жизнью, системности и др.; включение родителей в совместную с детьми и воспитателями деятельность обеспечивает наибольшую эффективность в решении задач экологического образования дошкольников.

#### Литература

1. Комплексная оценка результатов освоения программы «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Подготовительная группа / Авт-сост. Ю.А. Афонькина. - М.: Учитель, 2012.
2. Большакова М., Морева Н. Народные названия растений как одно из средств формирования интереса к природе // Дошкольное воспитание. - 2007. - № 3.
3. Турченко В.И. Дошкольная педагогика: учеб. пособие / В.И. Турченко. - М.: Флинта, 2012.

### **РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА**

Л.А. Шашина, учитель-логопед, Е.А. Кривцова, муз. руководитель  
МБДОУ «Д/С КВ № 20» г. Воронежа

Музыке отводится особая роль в речевом развитии и воспитании ребенка. Дошкольный возраст - период, когда закладывается первоначальные способности, обуславливающие возможность приобщения ребенка к различным видам деятельности, в том числе и музыке. Музыка позволяет корректировать у дошкольника произношение звуков, слов.

В музыкальном воспитании детей выделяются следующие виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнительства, творчество, музыкально-образовательная деятельность.

Театрализованная деятельность оставляет большой простор для творчества самого ребенка, позволяет ему самому придумывать то или иное озвучивание действий, самому подбирать музыкальные инструменты для исполнения, образ своего героя. Даже плохо говорящий дошкольник может имитировать звуки представителей животного мира, затем произносить слова, фразы. И постепенно вовлекается в разговорную речь, стараясь произносить звуки четко и ясно, потому что он играет. А в игре уходит стеснительность. Театрализованная деятельность включает в себя следующие моменты музыкального развития: инсценировка песен; театральные этюды; фольклорные праздники; сказки, мюзиклы, водевили, театрализованные представления.

В процессе музыкально-театрализованных занятий у детей осуществляется:

- переосмысление полученных ранее умений и навыков на новом конкретном музыкально-сценическом материале;
- происходит дальнейшее уточнение понятий «художественный образ» и «средства создания художественного образа»;
- формируются первоначальные представления о понятиях «спектакль», «роль», «сцена спектакля», «актёрский ансамбль»;
- происходит дальнейшее развитие сценической речи, формирование навыков словесных действий (эмоциональное погружение в произносимые слова);
- улучшается произношение звуков, слов и предложений;
- развитие вокально-хоровых навыков и навыков музыкально-ритмических движений;
- формируется устойчивый интерес к театральному искусству вообще и к музыкальному театру в частности.

На данном этапе характерно применение таких форм организации музыкально-театральной деятельности как – драматический театр и постановка мюзиклов. Примером музыкальной пьесы может служить пьеса Л. Поляк «Репка».

При анализе обучающих программ, сочетающих театрализованное действие и музыкальное воспитание, показал, что практически все применяемые программы основаны на обновленной «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой.

В дополнение к программе М.А. Васильевой используют технологии с применением театрализованной деятельностью, такие как: Э.Г. Чуриловой «Методика и организация театрализованной деятельности до-



школьников и младших школьников», А.Е. Антипиной «Театрализованная деятельность в детском саду» и С.И. Мерзляковой «Волшебный мир театра».

При этом обособленно стоят программы творческой группы «Синтез» и авторская программа Е.Г. Саниной «Театральные ступеньки».

С самого раннего возраста ребенок нуждается в обогащении яркими художественными впечатлениями, знаниями, умениями выражать свои эмоции. Это способствует проявлению творчества в различных видах деятельности. Поэтому очень важно приобщать детей к музыке, живописи, литературе и, конечно, театру.

Художественно-творческие способности являются одним из компонентов общей структуры личности. Развитие их способствует развитию личности ребенка в целом.

В психолого-педагогической литературе широко рассматривается как музыкальное развитие, так и театральная деятельность дошкольников. Однако возможности театральной деятельности детей в музыкальном развитии детей до сих пор не являлись предметом специального исследования.

Музыкальный компонент театральных занятий расширяет развивающие и воспитательные возможности театра, усиливает эффект эмоционального воздействия как на настроение, так и на мироощущение ребёнка, поскольку к театральному языку мимики и жестов добавляется закодированный музыкальный язык мыслей и чувств.

Театрализованная деятельность включает в себя следующие моменты музыкального развития: инсценировка песен; театральные этюды; фольклорные праздники; сказки, мюзиклы, водевили, театрализованные представления.

При анализе обучающих программ, сочетающих театральное действие и музыкальное воспитание, показал, что практически все применяемые программы основаны на обновленной «Программе воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой.

Процесс театральной деятельности дошкольника неразрывно связан с музыкальным развитием ребенка.

#### Литература

1. Богат В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду). // Дошкольное воспитание. – 1994. - №1. - С. 17-19.
2. Венгер Н.Ю. Путь к развитию творчества. // Дошкольное воспитание. - 1982. - №11. - С. 32-38.
3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество. // Вопросы психологии. – 1990. - №4. - С. 5-9.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

О.Н. Ясенецкая, Е.Н. Филимонова, воспитатели  
МБДОУ «Д/С ОВ №93» г. Воронежа

Неотъемлемая часть умственного воспитания - сенсорная культура. Она направлена на совершенствование анализаторов, накопление у детей чувственного опыта, что является основой для последующих обобщений, формирования элементарных природоведческих понятий.

Усвоение детьми знаний должно быть тесно связано с развитием их познавательных способностей, сенсорного аппарата, логического мышления, внимания, речи, наблюдательности, любознательности.

Приучая наблюдать, т.е. целенаправленно сосредотачиваться на явлениях природы, мы тем самым развиваем внимание детей, которое находится в тесной связи с общим умственным развитием и является существенным условием «готовности детей к обучению».

Интерес к природе тоже необходимо воспитывать. Показывая детям, что и как надо наблюдать у животных и растений, обращая их внимание на внешний вид, движения, повадки, воспитатель формирует не только знания о природе, но и отношение детей к ней. Нужно только всегда учитывать возраст ребенка и знать, что привлекает его внимание в данном предмете или явлении.

В непосредственном соприкосновении с природой вместе с наблюдательностью развивается и любознательность. В основе последней лежит ориентировочный и исследовательский рефлекс, развитие которого И.П. Павлов считал характерной особенностью человека. У детей дошкольного возраста этот рефлекс очень ярко проявляется в бесконечных вопросах к взрослым: что это? Как? Почему? Удовлетворяя любознательность детей, нужно там, где это возможно, привлекать их самих к решению различных вопросов.

Активное участие детей в решении поставленных вопросов развивает у них любознательность и делает интерес к природе более устойчивым. В процессе ознакомления детей с природой необходимо осуществлять нравственное, физическое, трудовое и эстетическое воспитание. В нравственном развитии ребенка особое место занимает воспитание у него любви к родной природе и бережного отношения к живому. Детям особенно близко и дорого то, что они сами вырастили. Наличие в детском саду животных и растений, за которыми дети наблюдают и ухаживают, помогает воспитывать у них такие качества, как бережное отношение к

природе, любовь и привычку к труду, ответственность за порученное дело. «Программа воспитания в детском саду» М.А. Васильевой рекомендует проводить работу по ознакомлению детей с природой по сезонам.

Это позволяет педагогу знакомить детей с различными явлениями природы в определенной последовательности, соответствующей естественной смене времен года, а также помогает осмыслению детьми самого понятия «время года». О.А. Соломенникова автор Программы «Экологическое воспитание в детском саду» [2] для экологического воспитания дошкольников ставит следующие задачи:

- Уточнение и углубление знаний о растениях, животных и природных явлениях.

- Формирование знаний о жизненно необходимых условиях для человека, животных и растений (питание, рост, развитие).

- Формирование элементарных представлений о причинно-следственных связях внутри природного комплекса.

- Развитие гуманного эмоционально-доброжелательного и бережного отношения к окружающему миру.

- Формирование потребности заботиться о чистоте своей группы.

- Ознакомление с природными факторами, влияющими на здоровье человека.

- Формирование привычки рационально использовать воду.

- Выработка умения правильно взаимодействовать с окружающим миром (элементарные правила поведения в природе).

- Развитие познавательного интереса к окружающему миру.

- Формирование эстетического отношения к окружающему миру.

Н.Н. Кондратьева, Л.М. Маневцева в программе «Детство» [3] ставят следующие задачи по ознакомлению детей с природой:

- Удовлетворить детскую любознательность, не подавив при этом интереса к узнаванию природы.

- Сформировать необходимые для разностороннего развития ребенка представления о ней.

- Воспитание у детей элементов экологического сознания, ценностных ориентаций в поведении и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социальной и природной среде и здоровью.

- Обогащение личного опыта положительного, гуманного воздействия ребенка с природой.

- Расширение экологически ценных контактов с растениями и животными, объектами неживой природы.

Программа «Из детства в отрочество» [2] предлагает формировать представления о природе (красоте, значимости, изменчивости и пр.) посредством основных источников информации (искусств, наук, традиций и обычаев).

Систематически передавать в увлекательной форме разнообразную информацию о живой природе: об отдельных представителях растительного и животного мира (на основе принципа их уникальности, отличия от других представителей); об особенностях их внешнего вида, повадках; об особенностях их размещения на разных территориях; о взаимодействии растений и животных. Ввести в сознание элементарные представления о неживой природе.

#### Литература

1. Жуковская Р.И., Виноградова Н.Ф., Козлова С.А. Родной край. - М.: Просвещение, 1990.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. - М.: Просвещение, 1978.
3. Воронкевич О.А. Добро пожаловать в экологию – перспективный план работы по формированию экологической культуры у детей младшего возраста. - СПб, 2003.
4. Рыжова Н.А. Экологическое образование в детском саду. - М.: Карапуз, 2000.

### **Секция 3**

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ**

### **ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

А.В. Агеева, тьютор, И.Г. Дрянцева, учитель физической культуры  
МБОУ СОШ №3 г. Воронежа

В федеральном образовательном стандарте прописана современная система обучения детей с РАС, где особое место уделено тьюторскому сопровождению. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы. Дети с РАС – это особая категория. Практически каждый ребенок с аутизмом, особенно на начальном этапе обучения, нуждается в тьюторском сопровождении. Это его «инструмент» вхождения в социум. Правильно продуманная и слаженная работа тьютора и педагогов способствует успешной адаптации ребенка в школе и дальнейшему обучению. Тьюторское сопровождение в нашей школе состоит из трех блоков: сопровождение на уроках, сопровождение по режиму и сопровождение во внеурочной деятельности.

Сопровождение на уроках характеризуется уровнями интенсивности. Эти уровни помощи тьютора зависят от психофизических возможностей ребенка. Первый уровень, когда ребенку нужна постоянная максимально интенсивная помощь со стороны тьютора, когда все действия ребенок выполняют совместно с тьютором. Второй уровень тьюторской помощи, когда ребенку оказывается направляющая помощь. Например, учитель дает задание классу, а тьютор либо индивидуально объясняет задание ребенку, либо дает подсказку к выполнению. И третий уровень помощи, самый легкий по интенсивности, когда ребенку необходима только организующая помощь.

Например, подсказать ребенку, что нужно выйти к доске, взять в руки необходимый материал и т.д. Сопровождение по режиму. Здесь мы проводим работу на протяжении всего учебного дня. С того момента как ребенка привели в класс и до того момента как ребенка забрали домой. Сюда входит: сопровождение в другой кабинет; помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур; помощь в подготовке к уроку физкультуры. организация перемен.

Хочется отметить, что каждый раз, когда тьютор оказывает помощь детям, то эта помощь несет и обучающую направленность. И такая ежедневная поэтапная работа дает положительную динамику. Дети становятся более самостоятельными. Помощь тьютора от первого уровня постепенно переходит к третьему. Сопровождение во внеурочной деятельности включает в себя: - сопровождение на экскурсиях, когда тьютор активно помогает детям одеться, добраться до места, следит за поведением детей в общественных местах: организация репетиций, сопровождение детей на школьных мероприятиях. В завершении своего выступления мы бы хотели сказать, что результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребенка с РАС от постоянного сопровождения до минимальной помощи тьютора, а в некоторых случаях до максимальной самостоятельности в учебе.

Опыт последних лет свидетельствует о том, что о роли тьютора в образовательном процессе ребенка, о целях и задачах его работы бытует не совсем верное представление. Бывает, что не только родители, но и специалисты приписывают тьютору роль няни при ребенке с ОВЗ. Между тем законодательно деятельность тьютора определена как многофункциональная педагогическая работа, направленная на персональное сопровождение ребенка в процессах развития, воспитания и образования с учетом его психофизического состояния, а также работа по качественному взаимодействию с родителями или официальными представителями ребенка [1].

В соответствии с квалификационной характеристикой по должности «тьютор», утвержденной Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 января 2017 г. № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [1] на должность тьютора принимается лицо, имеющее высшее образование или среднее профессиональное образование. Должность тьютора отнесена к должностям педагогических работников. То есть, тьютор - это педагог, участвующий в выявлении и развитии познавательных интересов ребенка, в процессе формирования его личности, в разработке и сопровождении индивидуальной образовательной программы, в создании специальных условий и в организации процесса индивидуальной работы с обучающимся [1].

В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» тьюторское сопровождение определяется как образовательная технология, в рамках которой основной формой взаимодействия являются: индивидуальное и групповое сопровождение и консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ); индивидуальных учебных планов (ИУП); специальных индивидуальных программ развития (СИПР); по вопросам выбора и продолжения формы образования, а также проведение мероприятий для формирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий [1].

Весь спектр данной работы тьютор выполняет совместно с группой педагогов сопровождения учащихся: учителя-дефектолога, логопеда, психолога, учителя по физической культуре, учителя музыки и пр. Основная цель тьюторского сопровождения – персональное сопровождение обучающегося с РАС, способного самостоятельно (в меру своих возможностей) решать жизненно важные проблемы [1]. В задачи сопровождения входят: охрана жизни и здоровья ребенка, коррекция физического развития; формирование коммуникативных умений и установление и поддержание социальных контактов с окружающими людьми, адекватное поведение в социальной среде; формирование социально-бытовых,

#### Литература

1. Практика тьюторского сопровождения в начальной школе детей с тяжелыми формами аутизма // Аутизм и нарушения развития. - 2019. Том. 17, № 3 [Электронный ресурс] URL: [https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/gordeeva\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/autism/2019/n3/gordeeva_full.shtml)

2. Шоплер Э., Ланзинд М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0-6 лет): Сб. упр. для специалистов и родителей по программе ТЕАССН. - Минск: БелАПДИ «Открытые двери», 1997. - 120 с.

### **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

О.В. Бойко, воспитатель, Ю.Ю. Кремнева, инструктор по физ. культуре  
МБДОУ «Детский сад «Изумрудный город»  
Новоусманского района Воронежской области

Очень важными на сегодняшний день является формирование у детей дошкольного возраста мотивов, понятий, убеждений в необходимости сохранения своего здоровья и укрепления его с помощью приобщения к здоровому образу жизни. Здоровье и развитие ребенка напрямую

зависит от того, в каких условиях он живет, как организован процесс его воспитания, какие люди его окружают. Необходимо строить свою систему работы, исходя из особенностей психического развития детей, так как именно в дошкольном возрасте возможно и необходимо заложить основы здорового образа жизни. Благодаря тому, что именно в этот период накапливаются яркие, образные эмоциональные впечатления, закладываются фундамент правильного отношения к своему здоровью.

Выстраивая систему по формированию основ здорового образа жизни, необходимо опираться на существующие принципы. Принцип научности предлагает подкрепление всех оздоровительных мероприятий научно обоснованными и практически апробированными методиками. Принцип целостности, комплексности педагогических процессов выражается в непрерывности процесса оздоровления и предполагает тесное взаимодействие педагогов и медицинских работников дошкольной образовательной организации. Принцип систематичности и последовательности предполагает взаимосвязь знаний, умений и навыков.

Принцип активности и сознательности – участие всего коллектива педагогов и родителей в поиске новых, эффективных методов и целенаправленной деятельности по оздоровлению себя и детей. Принципы построения занятий физическими упражнениями с дошкольниками. Принцип научности предполагает построение физического воспитания дошкольников в соответствии с закономерностями их социализации, психического и физического развития. Я.А. Коменский писал, что ложных знаний не может быть, знания могут быть только неполными. Принцип доступности предполагает постановку детям в ходе занятий тех заданий, которые соответствуют уровню их социального, психического и физического развития, определяющему их возможности, понять то, что доводит до них педагог, и практически освоить программные физические упражнения. Доступность означает, что изучаемый материал должен быть легким, гарантирующим свободу в учении, и одновременно трудным, чтобы стимулировать мобилизацию сил ребенка. Принцип постепенности определяет необходимость построения занятий физическими упражнениями в соответствии с правилами: от известного - к неизвестному; от простого - к сложному; от менее трудного - к более трудному; возможно, от менее привлекательного - к более интересному. Этим же принципом следует руководствоваться при изменении объема и интенсивности нагрузок.

Принцип систематичности обуславливает необходимость регулярности, последовательности и преемственности при формировании у дошкольников знаний и умений. Известно, что систематичность обусловлена закономерностями адаптации детей к нагрузкам. Для детей дошкольного возраста более рациональным является проведение часто повторяющихся непродолжительных занятий, осуществляемых в разных



формах. Принцип сознательности и активности состоит в следующем. Педагог в процессе физического воспитания должен поддерживать не только постоянный интерес детей к занятиям, но и формировать у них сознательное отношение ко всему тому, что составляет содержание занятий. Связанные с ним устойчивые мотивации детей к систематическим упражнениям - одна из основных задач физического воспитания в семье и дошкольном образовательном учреждении. В дальнейшем, придерживаясь этого принципа, родители и педагоги должны воспитывать у ребенка умение анализировать движения, оценивать свои ощущения, контролировать свое состояние.

В дошкольном возрасте дети требуют внимательного отношения к ним, постоянной оценки их деятельности, обязательного поощрения удачно выполненных действий. Таким образом, в работе с детьми должна быть продумана система стимулирования их деятельности. Принцип наглядности базируется на всемерном использовании изначальной predisposedности ребенка к чувственному восприятию окружающего мира. Использование принципа наглядности позволяет успешно формировать у детей многообразные представления об осваиваемых движениях, их ритмическом рисунке, пространственных, временных и динамических характеристиках, рациональной технике и тактике двигательных действий. Принцип наглядности предусматривает активизацию не только зрительного анализатора детей, но и других органов чувств, составляющих в комплексе богатую информацию об изучаемом материале. Принцип прочности предполагает приучение дошкольников к многократному выполнению осваиваемых движений.

Известно, что только при этом условии возможно достижение необходимой степени автоматизации двигательных действий и преобразование их в двигательные навыки. Однако следует иметь в виду, что для детей многократное выполнение движений является занятием весьма монотонным и малоинтересным. Поэтому при обучении дошкольников новым движениям целесообразно создавать соответствующий эмоциональный фон, проводить его в виде определенной игры или встраивать в процесс освоения двигательных действий игровые элементы. Принцип индивидуализации предполагает: организацию учебного процесса, при котором выбор способов, приемов и темпа обучения, воспитания и развития обуславливается индивидуальными особенностями детей в зависимости от их возраста, состояния здоровья и т.п. Средства, используемые в формировании здорового образа жизни детей – это упражнения, педагогические приемы, наставления, использование природной энергии и правильного распорядка дня.

При гармоничном сочетании все эти методы дадут оптимальный результат в физическом развитии. Важно, чтобы педагог выбирал интенсивность тех или иных методов в зависимости от ситуации. Все средства физического воспитания можно разделить на несколько групп по природе их воздействия на организм человека. Основное средство физической культуры дошкольников - физические упражнения. Сопутствующими средствами, повышающими эффективность использования физических упражнений, выступают гигиенические факторы и естественные силы природы. Физическим упражнением называется двигательное действие, созданное и применяемое для физического совершенствования человека, которое направлено на решение педагогических задач и подчинено педагогическим закономерностям. Физические упражнения оказывают на человека многостороннее воздействие: они улучшают его общее и сиюминутное физическое состояние; способствуют решению задач нравственного, умственного, эстетического и трудового воспитания.

Выделение характерных свойств физических упражнений, распределение их на взаимосвязанные классы (классификации) помогает педагогу в поиске тех физических упражнений, в наибольшей степени отвечающей педагогической задаче, решаемой на конкретном занятии. Поскольку наука о физическом воспитании непрерывно обогащается новыми данными, классификации не могут оставаться неизменными, с течением времени они уточняются. Каждое из физических упражнений обладает не одним, а несколькими характерными признаками. Поэтому одно и то же физическое упражнение может быть представлено в разных классификациях. В настоящее время в теории физической культуры существует несколько классификаций физических упражнений: по историческому признаку сложившихся систем физического воспитания (гимнастика, игра, туризм, спорт); по признаку особенностей мышечной деятельности (скоростно-силовые упражнения; упражнения, требующие проявления выносливости, и т.п.); по значению для решения задач обучения (основные, подводящие, подготовительные упражнения); по признаку преимущественного развития отдельных мышечных групп (для мышц рук и плечевого пояса, для мышц туловища и шеи, для мышц ног и таза и т.п.).

Все упражнения дошкольников подразделяются на четыре группы: гимнастика, игры, спортивные упражнения, простейший туризм. Естественные силы природы (солнце, воздух, вода) усиливают эффективность влияния физических упражнений на организм ребенка. Во время занятий на воздухе при солнечном излучении у детей возникают положительные эмоции; больше поглощается кислорода; увеличивается обмен веществ, повышаются функциональные возможности всех органов и систем. Солнце, воздух и вода используются для закаливания организма,

для повышения приспособляемости организма к повышенной и пониженной температуре. Оказывая на него всестороннее воздействие, они легко дозируются, обеспечивают комплексное закаливание, а значит, способствуют укреплению здоровья.

Гигиенические факторы (режим занятий, отдыха, сна и питания, гигиена помещения, площадки, одежды, обуви, физкультурного инвентаря и др.) повышают эффективность воздействия физических упражнений на организм. Гигиенические факторы представляют собой обширную группу разнообразных средств, условно разделяемых на две подгруппы. В первую подгруппу входят средства, которые обеспечивают жизнедеятельность ребенка вне процесса занятий физическими упражнениями. Например, доброкачественное и регулярное питание обеспечивает своевременную доставку всем органам необходимых питательных веществ, содействует нормальному росту и развитию ребенка, а также положительно влияет на деятельность пищеварительной системы и предупреждает ее заболевание. Нормальный сон обеспечивает отдых и повышает работоспособность нервной системы. Соблюдение режима дня приучает детей к организованности, дисциплинированности. Вторую подгруппу составляют средства, включаемые в процесс занятий физическими упражнениями: оптимизация режима нагрузок и отдыха в соответствии с гигиеническими нормами, создание внешних условий для занятий физическими упражнениями. Если упражнения проводятся в чистом, светлом помещении, то у детей возникают положительные эмоции, повышается работоспособность, облегчается освоение этих упражнений и развитие физических качеств.

Правильное освещение предупреждает возникновение заболеваний глаз (близорукость и др.) и создает наиболее благоприятные условия для ориентировки детей в пространстве. Чистота помещения, физкультурного оборудования, инвентаря, игрушек, атрибутов, одежды, обуви, тела детей также служит профилактикой заболеваний. Способы передачи детям знаний и умений, способы воздействия педагога на воспитанников, способы работы самих детей - все это относится к методам (от греч. *méthodos* - способ, путь) и методическим приемам. Методы, применяемые в процессе занятий физическими упражнениями, - это разработанные с учетом педагогических закономерностей системы действий педагога, целенаправленное применение которых позволяет организовать определенным способом теоретическую и практическую деятельность занимающихся, обеспечивающую освоение ими двигательных действий, направленное развитие двигательных способностей и формирование физической культуры личности ребенка. В соответствии с конкретной задачей и условиями занятий физическими упражнениями каждый метод ре-

ализуется с помощью методических приемов, входящих в его состав. Методических приемов так много, что они не поддаются какому-либо строгому перечислению. Некоторые из них утрачивают свою значимость, видоизменяются, творчеством педагога создаются новые. Методы обучения выбираются в зависимости от поставленных задач, возрастных особенностей детей, их подготовленности, сложности и характера упражнений, этапа обучения.

На первом этапе обучения проводится первоначальное разучивание упражнения, чтобы создать у детей правильное представление о движении в целом. С этой целью используются показ, объяснение и практическое опробование. У детей образуется связь между зрительным образом, словами, обозначающими технику, и мышечными ощущениями. Чем младше дети, тем меньшим запасом двигательных представлений они обладают и тем большее место в создании этих представлений занимает показ. С увеличением двигательного опыта у детей шире используются объяснения.

На втором этапе углубленного разучивания движения большое место занимают имитация, зрительные, слуховые ориентиры. Словесные методы используются в виде коротких указаний. Хороший эффект при отработке отдельных элементов техники дают упражнения, выполняемые без контроля зрения, на основе мышечных ощущений. Задача третьего этапа - закрепление навыка и совершенствование его техники, а также выработка умения применять изученное движение в различных условиях.

При этом упражнения проводят в игровой и соревновательной формах. В разных возрастных группах соотношение приемов обучения физическим упражнениям изменяется. В начале первого года жизни упражнения выполняются с помощью взрослого. Постепенно самостоятельность детей возрастает, и они выполняют упражнения с небольшой помощью взрослого или придерживаясь за предметы. В этом возрасте большое место занимают зрительные ориентиры, которые стимулируют детей к выполнению движений. Слово применяется главным образом для создания у детей положительного отношения к выполнению упражнений. В младшем дошкольном возрасте при обучении физическим упражнениям в большей мере используют показ, имитации, зрительные, слуховые ориентиры. Словесные приемы сочетаются с показом и помогают уточнить технику упражнений. В среднем и старшем дошкольном возрасте с расширением двигательного опыта детей увеличивается роль словесных приемов (объяснения, команды и др.) без сопровождения показом, используются более сложные наглядные пособия (фотографии, рисунки, кино- и диафильмы). Упражнения выполняются чаще в соревновательной форме.

Содержание физического упражнения составляют входящие в него двигательные действия и процессы, которые происходят в функциональных системах организма по ходу упражнения, определяя его воздействие. Эти процессы многообразны и могут рассматриваться в психологическом, физиологическом, биомеханическом и других аспектах. В психофизиологическом аспекте физические упражнения рассматриваются как произвольные движения, которые, по выражению И.М. Сеченова, «управляются умом и волей» (в отличие от «невольных», безусловно, рефлекторных движений). Выполнение физических упражнений предполагает сознательную установку на достижение результата действия. Он соответствует конкретным задачам физического воспитания, при этом значительно активизируются мыслительные процессы, двигательные представления, память, внимание, воображение и т.д. Результативность физических упражнений зависит от предвидения результатов, выбора способов выполнения движений. Физические упражнения активизируют работу сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем. Они требуют волевых усилий, развивают эмоции, сенсомоторные функции. Понимание педагогом содержания физических упражнений позволяет определить их значение в реализации образовательных, воспитательных и оздоровительных задач (формирование двигательных умений и навыков, развитие психофизических качеств).

Форма физических упражнений представляет собой внутреннюю и внешнюю структуру. Внутренняя структура характеризуется взаимосвязью различных процессов в организме во время выполнения упражнения. Внешняя структура - это видимая форма, которая характеризуется соотношением пространственных, временных, динамических параметров движения. Содержание и форма физических упражнений взаимосвязаны. Техника физических упражнений - это способ выполнения движения, с помощью которого решается двигательная задача. Например, выполнять бег можно с разной скоростью, разными способами (на носках, с высоким подниманием бедра, спиной вперед и т.д.). Выбор способа передвижения влияет на результативность использования его в различных жизненных ситуациях. Критерием оценки эффективности техники движения являются качественные и количественные результаты выполнения двигательной задачи. Совершенствованию техники движения способствует применение спортивного инвентаря, учет биомеханических закономерностей.

В технике физических упражнений выделяют основу, определяющее звено и детали. Основа техники - главные элементы упражнения, необходимые для решения двигательной задачи. Отсутствие отдельных элементов основ техники приводит к невозможности выполнения упражнения. Определяющее звено техники - наиболее важная и решающая

часть данного движения (например, для прыжка в длину с места - это будет отталкивание двумя ногами). Детали техники - второстепенные особенности упражнения, которые могут изменяться, не нарушая техники. Они зависят от индивидуальных морфологических и функциональных особенностей человека и условий, в которых упражнение выполняется. При анализе техники физических упражнений во внимание принимается ряд признаков, характеризующих рациональное выполнение движения.

В методике физического воспитания важное место отводится кинематическим характеристикам двигательных действий. К ним относятся пространственные, пространственно-временные, временные и ритмические характеристики. При выполнении физических упражнений различают скорость движения всего тела и отдельных частей тела. Временные характеристики - длительность выполнения упражнений и его отдельных элементов, отдельных статических положений и темп движения.

Ритмическая характеристика. Ритм - одно из условий жизни, он проявляется во всем, формируя цикличность. Каждое движение совершается в определенном ритме. Ритм представляет собой сочетание во времени сильных, акцентированных частей движения со слабыми, пассивными. Точное чередование мышечного напряжения и расслабления является показателем правильности выполнения физического упражнения. Важными средствами формирования выразительности движений являются имитационные упражнения и сюжетные подвижные игры.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают соотносить занятия физкультурой с укреплением здоровья и в его определении (как, собственно, и взрослые) на первое место ставят физическую составляющую. В этом возрасте дети, хотя еще интуитивно, начинают выделять и психическую, и социальную компоненты здоровья («там все так кричали, ругались, и у меня голова заболела»). Но, несмотря на имеющиеся представления о здоровье и способах его сохранения, в целом отношение к нему у детей старшего дошкольного возраста остается достаточно пассивным. Причины такого отношения кроются в недостатке у детей необходимых знаний о способах сохранения здоровья, а также неосознании опасностей нездорового поведения человека для сохранения здоровья.

Нездоровое поведение в ряде случаев приносит удовольствие (как приятно съесть холодное мороженое, выпить целую бутылку охлажденного лимонада, пробежать по луже, поваляться подольше в постели и т.п.), а долговременные негативные последствия таких поступков кажутся ребенку далекими и маловероятными. Значительная часть самоохранительного поведения детей старшего дошкольного возраста определяется их представлениями о здоровье. При целенаправленном воспитании, обучении, закреплении в повседневной жизни правил гигиены, соответствующей мотивации занятий физкультурой отношение детей к

своему здоровью существенно меняется. Итак, активность, любознательность, подвижность, с одной стороны, а с другой – подвижность нервных процессов, подверженность инфекционным и простудным заболеваниям, аллергическим реакциям у детей дошкольного возраста являются важными предпосылками формирования здорового образа жизни, позволяющими знакомить и учить детей правильному отношению к своему здоровью и взаимодействию с окружающим миром.

В то же время каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые следует учитывать в работе по формированию здорового образа жизни дошкольников. Следует помнить, что личный пример педагогов ДОУ и пример родителей имеют большое значение в этом. ФГОС ДО направлен на поддержку многообразия детства, сохранение его уникальности и внутренней ценности. Все дети имеют право на счастливое и яркое детство, полное впечатлений. Каждый ребенок хочет быть здоровым, сильным, подвижным, бегать, прыгать, кататься на велосипеде, играть со сверстниками во дворе, полностью жить этой блестящей страницей своей жизни и стать достойным гражданином этой страны. А помочь ребенку ценить свое здоровье, заботиться о нем, могут взрослые: педагоги ДОУ и родители ребенка.

#### Литература

1. Кожухова Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: Учеб. пособие для студ. высш. сред. пед. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова. - М.: Академия, 2016. - 320 с.
2. Копосова Е.А. Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №1. - С. 16-18.

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКА ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ КАК К ВЕЛИЧАЙШЕЙ ЦЕННОСТИ В ЖИЗНИ**

Г.В. Маркина, инструктор по физ. культуре, Н.В. Сурнина, воспитатель  
МБДОУ Д/С ОВ №116 г. Воронежа

На физиологическое состояние детей дошкольного возраста большое влияние оказывает их психоэмоциональное состояние, которое зависит, в свою очередь, от ментальных установок. Поэтому ученые выделяют следующие аспекты здорового образа жизни дошкольников: эмоциональное самочувствие: психогигиена, умение справляться с собственными эмоциями; - интеллектуальное самочувствие: способность чело-

века узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах; духовное самочувствие: способность устанавливать действительно значимые, конструктивные жизненные цели и стремиться к ним; оптимизм. В то же время следует учитывать, что каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые следует учитывать в работе по формированию здорового образа жизни [1].

Дети младшего дошкольного возраста понимают, что такое болезнь, но дать самую элементарную характеристику здоровью еще не могут. Вследствие этого никакого отношения к нему у маленьких детей практически не складывается. В среднем дошкольном возрасте у детей формируется представление о здоровье как «не болезни». Они рассказывают о том, как болели, у них проявляется негативное отношение к болезни на основании своего опыта. Но что значит «быть здоровым» и чувствовать себя здоровым, они объяснить еще не могут. Отсюда и отношение к здоровью, как к чему-то абстрактному. В их понимании быть здоровым - значит не болеть. На вопрос, что нужно делать, чтобы не болеть, многие дети отвечают, нужно не простужаться, не есть на улице мороженого, не мочить ноги и т.д. Из этих ответов следует, что в среднем дошкольном возрасте дети начинают осознавать угрозы здоровью со стороны внешней среды (холодно, дождь, сквозняк), а также своих собственных действиях (есть мороженое, мочить ноги и т.д.).

В старшем дошкольном возрасте, благодаря возрастанию личного опыта, отношение к здоровью существенно меняется. Но, при этом наблюдается смешение понятий «здоровый» - как «большой, хороший» и «здоровый» - как не больной. Дети, по-прежнему, соотносят здоровье с болезнью, но уже более отчетливо определяют угрозы здоровью как от своих собственных действия («нельзя есть грязные фрукты», «нельзя брать еду грязными руками» и пр.), так и от внешней среды. При определенной воспитательной работе дети соотносят понятие «здоровье» с выполнением правил гигиены [1]. В старшем дошкольном возрасте дети начинают соотносить занятия физкультурой с укреплением здоровья и в его определении (как, собственно, и взрослые) на первое место ставят физическую составляющую. В этом возрасте дети, хотя еще интуитивно, начинают выделять и психическую, и социальную компоненты здоровья («там все так кричали, ругались, и у меня голова заболела»).

Но, несмотря на имеющиеся представления о здоровье и способах его сохранения, в целом отношение к нему у детей старшего дошкольного возраста остается достаточно пассивным. Причины такого отношения кроются в недостатке у детей необходимых знаний о способах сохранения здоровья, а также неосознании опасностей нездорового поведения



человека для сохранения здоровья. Значительная часть самоохранительного поведения детей старшего дошкольного возраста определяется их представлениями о здоровье. При целенаправленном воспитании, обучении, закреплении в повседневной жизни правил гигиены, соответствующей мотивации занятий физкультурой отношение детей к своему здоровью существенно меняется.

Сформированность отношения к здоровью как к величайшей ценности в жизни (на доступном пониманию детей уровне) становится основой формирования у детей потребности в здоровом образе жизни. В свою очередь, наличие этой потребности помогает решить важнейшую психологическую и социальную задачу становление у ребенка позиции созидателя в отношении своего здоровья и здоровья окружающих. Итак, активность, любознательность, подвижность, с одной стороны, а с другой – подвижность нервных процессов, подверженность инфекционным и простудным заболеваниям, аллергическим реакциям у детей дошкольного возраста являются важными предпосылками формирования здорового образа жизни, позволяющими знакомить и учить детей правильному отношению к своему здоровью и взаимодействию с окружающим миром. В то же время каждый возрастной период характеризуется своими особенностями, которые следует учитывать в работе по формированию здорового образа жизни дошкольников.

Взрослые должны не только давать знания, но и обучать детей тому, как их использовать: разумно относиться к своему здоровью, определять угрозы, различать что хорошо, а что вредно для организма, проявлять любопытство в отношении здоровья, быть в состоянии предотвратить ситуации, которые угрожают здоровью, без напоминания соблюдать аккуратность, чистоту, культурные и гигиенические навыки. Следует помнить, что личный пример педагогов ДОУ и пример родителей имеют большое значение в этом. ФГОС ДО направлен на поддержку многообразия детства, сохранение его уникальности и внутренней ценности. Все дети имеют право на счастливое и яркое детство, полное впечатлений. Каждый ребенок хочет быть здоровым, сильным, подвижным, бегать, прыгать, кататься на велосипеде, играть со сверстниками во дворе, полностью жить этой блестящей страницей своей жизни и стать достойным гражданином этой страны. Помочь ребенку ценить свое здоровье, заботиться о нем могут взрослые: педагоги ДОУ и родители.

#### Литература

1. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 110с.
2. Осяк С.А., Яковлева Е.Н., Лукин Ю.Л., Газизова Т.В. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-2. – С. 156-160.

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКА КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ – СЛОЖНЫЙ МНОГОГРАННЫЙ ПРОЦЕСС**

Н.И. Новикова, инструктор по физ. культуре, И.Н. Пригородова, воспитатель МКДОУ «Давыдовский Д/С» Лискинского района Воронежской области

Приучать детей к стремлению быть здоровыми нужно с первых лет жизни, приучая соблюдать требования культурно-гигиенических навыков. Этим элементарным вещам ребёнка обучают родители ещё до того, как он пойдёт в ДОО. По мере взросления детей к заботе об их здоровье подключаются воспитатели и педагоги. Исходным для определения термина «здоровье» является определение, приведенное в Уставе Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Здоровый образ жизни – это образ жизни отдельного человека с целью профилактики болезней и укрепления здоровья. Это концепция жизнедеятельности человека, направленная на улучшение и сохранение здоровья с помощью соответствующего питания, физической подготовки, морального настроя и отказа от вредных привычек. Под ведением здорового образа жизни мы понимаем комплекс мероприятий, способствующих сохранению и укреплению здоровья, которые планомерно, систематично вводятся в жизнь человека и закрепляются им на протяжении всей его жизни, став некой философией существования личности.

Формирование здорового образа жизни – сложный многогранный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей. Для детей дошкольного возраста здоровый образ жизни – это потребность ребенка в чистоте и аккуратности, культуре поведения и самостоятельной двигательной активности. К старшему дошкольному возрасту воспитанники осваивают начальные представления о здоровье и здоровом образе жизни, узнают о некоторых приемах оказания помощи при получении травм. В этом возрасте дети самостоятельно выполняют закаливающие процедуры, осваивают приемы ухода за одеждой и т.п. [1] К компонентам здорового образа жизни дошкольников относятся: правильное питание, рациональная двигательная активность, закаливание организма, развитие дыхательного аппарата, сохранение стабильного психоэмоционального состояния. Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья.

Ведь именно до 7 лет человек проходит огромный путь развития, не повторяемый на протяжении последующей жизни. В рассматриваемый период идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер, отношение к себе и окружающим. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом. [2] Педагог Ю.В. Науменко выделяет следующие основные условия успешного формирования здорового образа жизни в условиях детского образовательного учреждения:

1. Микросоциальные условия. Престиж здорового образа жизни в образовательном учреждении. Соответствие участка, здания образовательного учреждения, планировки, площади помещений, микроклимата, светового режима, отделки, оборудование учебных и не учебных помещений, организация питания, санитарно-гигиеническим требованиям и современному дизайну. Наличие в учреждении атмосферы, способствующей хорошему настроению, высокой работоспособности, психогигиеническому комфорту и желанию все это сберечь и сохранить. Учет динамики умственной работоспособности при организации труда и отдыха, выборе режимов обучения, составлении недельного расписания; использование на занятиях здоровьесберегающих педагогических технологий.

2. Наличие у воспитателя высокой культуры здоровья, реализация им положительной модели здорового образа жизни.

3. Формирование у детей в процессе воспитания собственных установок, потребностей и значимой мотивации на соблюдение норм и правил здорового образа жизни, находящей одобрение и поддержку в семье и среди сверстников (психологические условия).

4. Конструктивная политика образовательного учреждения в отношении здоровья и личностного развития детей и положительный климат в учреждении и группе.

Под такой политикой понимаются те реальные ценности, нормы, правила, которые придают жизни в образовательном учреждении направленность и структуру, позволяют предъявлять адекватные требования к возможностям воспитанников, устанавливать четкие правила и последовательно их выполнять, соблюдать дисциплину на основе поощрения позитивного поведения, устанавливать отношения доверия и конструктивного взаимодействия, а также реализация конструктивной политики. [2]

Отношение ребенка к своему здоровью напрямую зависит от сформированности в его сознании этого понятия. У детей дошкольного возраста можно выделить следующие возрастные предпосылки для стойкого формирования представлений о здоровом образе жизни: активно разви-

ваются психические процессы; заметны положительные изменения в физическом и функциональном развитии; дети стараются сохранять и демонстрировать правильную осанку; дети старшего дошкольного возраста способны самостоятельно выполнять бытовые поручения, владеют навыками самообслуживания, прилагают волевые усилия для достижения поставленной цели в игре, в проявлении физической активности».

#### Литература

1. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2013. – 110 с.
2. Осяк С.А., Яковлева Е.Н., Лукин Ю.Л., Газизова Т.В. Формирование представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1-2. – С. 156-160.

### **РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ У ШКОЛЬНИКА КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

М.Б. Шаталов, И.В. Бурчакова, учителя по физической культуре  
МБОУ СОШ №70 г. Воронежа

Физическая культура - единственный предмет в школьной программе, который напрямую связан со здоровьем учащихся. Это вовсе не означает, что от уроков физической культуры надо освобождать тех детей, чье состояние здоровья оставляет желать лучшего. Наоборот, детям (и взрослым) с ослабленным здоровьем физические упражнения необходимы не менее, а даже более, чем здоровым. Но физические нагрузки обязательно должны соответствовать как возрастным, так и индивидуальным возможностям ребенка, в том числе особенностям состояния их здоровья. Физическая культура - деятельность человека, направленная на укрепление здоровья, развитие физических способностей. Является частью общей культуры человека, а также частью культуры общества.

Сущность и система физического воспитания школьников.

Физическое воспитание есть целенаправленная, четко организованная и планомерно осуществляемая система физкультурной и спортивной деятельности детей. Она включает подрастающее поколение в разнообразные формы занятий физической культурой, спортом, военно-прикладной деятельностью, гармонично развивает ребенка. Задачей физического воспитания - является также эстетическое развитие детей красотой человеческого тела, особенно в процессе гимнастических и атлетических упражнений, в игровых и состязательных ситуациях.

Познавательный интерес учащихся к физической культуре немыслим без организации внеурочной деятельности по предмету. Она дает возможность выявить и раскрыть потенциал учащихся. Эффективность внеурочной деятельности напрямую зависит от добровольности участия, заинтересованности, творческого содружества учителя и ученика по достижению совместно выбранной цели. Общее руководство спортивной работой в школе возлагается на учителей физической культуры.

Чтобы добиться массового охвата учащихся, учителя мы используем различные формы организации и проведения занятий с детьми с учетом их возраста, состояния здоровья и физической подготовленности.

У нас в школе созданы все условия для занятий физической культурой и спортом для учащихся с 1 по 11 класс. Ежегодно проводятся следующие мероприятия.

- Организация Дней здоровья, подвижных игр, «Весёлых стартов», внутришкольных спортивных соревнований.

- Проведение бесед по охране здоровья.

- Участие в городских спортивных соревнованиях.

- Работа летнего оздоровительного лагеря дневного пребывания.

Цель спортивных мероприятий: создание условий для полноценного физического развития и укрепления здоровья школьников посредством приобщения к регулярным занятиям спортом, формирование навыков здорового образа жизни, воспитание спортсменов - патриотов своей школы.

Задачи:

*образовательные:*

- познакомить учащихся с интереснейшими видами спорта баскетболом и волейболом, правилами игры, техникой, тактикой, правилами судейства и организацией проведения соревнований;

- расширять знания, умения и навыки, получаемые учащимися на уроках физкультуры;

*развивающие:*

- укреплять опорно-двигательный аппарат детей;

- способствовать разностороннему физическому развитию учащихся, укреплять здоровье, закалять организм;

- целенаправленно развивать специальные двигательные навыки и психологические качества ребенка;

- расширение спортивного кругозора детей;

*воспитательные:*

- формировать дружный, сплоченный коллектив, способный решать поставленные задачи, воспитывать культуру поведения;

- прививать любовь и устойчивый интерес к систематическим занятиям физкультурой и спортом;

- пропагандировать здоровый образ жизни, привлекая семьи учащихся к проведению спортивных мероприятий и праздников.

Помимо уроков преподаватель физической культуры для формирования здорового образа жизни организует секции и кружки, проводит спортивные вечера, праздники, соревнования, классные часы, оформляет стенды. Пример спортивного праздника «Мы любим волейбол!».

Также огромную роль играет использование нестандартного оборудования на уроках, использование интерактивных методов в педагогическом процессе, так как только интересный материал, интересные мероприятия и занятия могут сформировать здоровый образ жизни.

Спортивные соревнования являются одной из самых интересных, увлекательных форм внеклассной работы по физическому воспитанию. Они содействуют привлечению учащихся к систематическим занятиям физическими упражнениями дома и в коллективе физкультуры, повышают физическую подготовленность учащихся, сплачивают детский коллектив.

## **ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ**

О.Н. Шаталова, инструктор по физ. культуре, М.Н. Турусова, воспитатель  
МБДОУ Д/С КВ №63 г. Воронеж

Старшие дети в дошкольном возрасте имеют особый потенциал и являются наиболее перспективной возрастной категорией для формирования идей здорового образа жизни. Усвоение важнейших объемов информации, обучение осуществляется в дошкольном возрасте идеями и развитием фундаментальных жизненных стереотипов [2]. Дошкольный период является наиболее чувствительным временем в жизни человека - к этому времени дети более восприимчивы для педагогического влияния. Они сознательно относятся к своей ответственности за усвоение знаний в классе, могут подчинить свои действия поставленным задачам [1].

Рассмотрим физические особенности детей старшего дошкольного возраста. В этом возрасте позвоночник сформирован по большей части, несмотря на то, что он подвержен к изменениям. Поэтому необходимо контролировать осанку детей. Удельный вес, прочность и функции мышц увеличиваются. На шестом и седьмом годах жизни происходит качественный скачок в развитии движений, выразительности, гибкости и точности, особенно при выполнении общих упражнений развития. Дети лучше осваивают ритм движения и быстро переключаются с одного

темпа на другой. Точнее оценивается пространственный порядок частей тела. Дети учатся отмечать недостатки при выполнении определенных упражнений, они в состоянии проводить элементарный анализ. Могут различать в содержании движения не только его основные элементы, но и детали. Начинают осваивать более тонкие движения в действии.

Таким образом, они успешно осваивают прыжки в длину и высоту с разбега, прыгают на скакалке, поднимаются по шесту или по канату, метают в даль и цель, катаются на коньках, катаются на лыжах и плавают. Оценка движений получает конкретность, объективность, самооценка появляется. Они начинают понимать красоту и изящество движения. Дети почти не допускают ошибок, требуется меньше повторений. Это позволяет проводить упражнения в разных вариантах. Дети развивают постоянный интерес, чтобы получить коллективный результат с командными и отрядными эстафетами, и формируется способность проводить подвижные игры самостоятельно.

Дети дошкольного возраста отличаются необычной деятельностью, мотивированной исследованиями и знаниями о мире. В этом причина формулы: «что получится, если...». Однако не стоит полагаться на силу стихийного примера, необходимо создать обстоятельства и условия, при которых дети будут обращать внимание на образы здоровых взрослых (например, в сотрудничестве воспитателя с ребенком) [3].

В старшем дошкольном возрасте потребности искать знания и опыт особенно важны (по мнению Л.И. Божович, М.И. Лисиной), что приводит ребенка к тому, чтобы познать новую и непонятную реальность в окружающей среде и желая вникнуть в сущность предмета и явления, что в свою очередь дает представление о здоровом образе жизни. С большим интересом дети старшего дошкольного возраста стремятся к знаниям. Дошкольники часто спрашивают у взрослых о том, что их волнует. Детские вопросы говорят о том, что практически нет областей, которые не заинтересовали бы ребенка. Следовательно, общение ребенка о здоровом образе жизни и организация практической деятельности будут способствовать образованию у детей дошкольного возраста в этой сфере жизни. Дошкольный возраст - это этап жизни, на котором создаются основы психического, морального и физического измерения развития человека, основы здоровья и здорового образа жизни, устанавливаются стереотипы. Результативность формирования необходимых представлений у ребенка дошкольного возраста больше, поскольку имеющиеся в этом возрасте жизненные установки еще мало прочны, а нервная система более пластична. В этот период детства ребенок чрезвычайно сенситивен. В старшем дошкольном возрасте, как отмечают А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн происходит процесс формирования знаний, чувств, оценок, пере-

живаний, развития способностей и интересов. Все исследования свидетельствуют о том, что для формирования представлений у детей необходимо начинать именно на этом этапе дошкольного детства [2].

В старшем дошкольном возрасте нервные процессы обладают большой силой и подвижностью по сравнению с предшествующим возрастом. В этом отношении познавательные интересы являются новыми. Большинство детей осознают, что они учатся на уроках и знают, как подчинить свою деятельность определенным задачам. Психологическое восприятие близко к восприятию взрослых. Поэтому возможно выработать сознательное отношение к созданию восприятий. Следующие составляющие составляют ядро идеи о ребенке старшего дошкольного возраста: научные выводы, расширяющие взгляды дошкольников на организм человека, его здоровье, здоровый образ жизни; профилактические и оздоровительные мероприятия; рациональный режим дня, труда и отдыха; моторика; хорошо организованное питание, отсутствие вредных привычек [1]. Опыт представлений о здоровом образе жизни детей старшего дошкольного возраста достаточен, а способность к обобщению позволяет сформулировать очень простые правила, сохраняющие здоровье. Ребенок имеет хорошее представление о строении тела, уверенно называет части тела, их значение, он может упомянуть процессы, протекающие в организме, например, питание, двигательная деятельность.

В возрасте 5 или 6 лет дети активно развивают автономию, требования к себе и другим и способность к осуществлению деятельности. Нынешние дети на шестом году жизни отличаются поиском результатов и их качеством. Это связано с потребностями старших дошкольников в самоанализе и выражении. В результате для них становятся нормой применение стандартов охраны здоровья и поддержание здорового образа жизни. Таким образом, процесс дошкольного воспитания детей старшего возраста может происходить в рамках уже сложившейся системы, поскольку он основан на восприятиях, уже существующих в их семье, а также на специальном и организованном обучении в дошкольном учреждении. Согласованность всех субъектов образования позволяет улучшить восприятие здорового образа жизни у детей дошкольного возраста.

#### Литература

1. Копосова Е.А. Формирование навыков здорового образа жизни у дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. - 2015. - №1. - С. 16-18. [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/th/1/archive/1/59/>
2. Назаренко Л.Д. Оздоровительные основы физических упражнений. – М.: Владос-Пресс, 2016. – 239 с.
3. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5-7 лет. - М.: Мозаика-Синтез, 2013. - 110 с.



## СОДЕРЖАНИЕ

### Секция 1

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОС В ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ НАГЛЯДНО-СМЫСЛОВЫХ СИТУАЦИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКУ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

<i>Акулова Л.В.</i> Критерии современных образовательных технологий при обучении иностранному языку.....	3
<i>Апрышко Н.В., Киреева Е.Г.</i> Особенности формирования общеучебных умений и навыков у младших школьников.....	5
<i>Астанина Е.В., Свиридова Д.В.</i> Тьютор для ребенка с РАС: правовая норма и реальность.....	8
<i>Бавыкина И.Е., Саввина О.Ю.</i> Влияние различных видов мышления на развитие младших школьников.....	10
<i>Балуева Е.Ю., Акулова А.Ю.</i> Особенности развития мышления младших школьников.....	12
<i>Баранец Н.А., Шевлякова Л.А.</i> Формирование творческого мышления в младшем школьном возрасте.....	15
<i>Батюк Н.А., Яровая Т.А.</i> Этика взаимоотношений тьютора с учениками, родителями и коллегами.....	16
<i>Баутина Е.В., Щеголева О.А.</i> Практика тьюторского сопровождения в начальной школе детей с тяжелыми формами аутизма.....	19
<i>Бондаренко А.М., Шайкина Н.В.</i> Содержательные и методические аспекты формирования метапредметных результатов на уроках литературы в 8-9 классах.....	21
<i>Бруданина Л.Б., Чащина С.В.</i> Формирование метапредметных результатов на уроках географии и биологии.....	23
<i>Быханова Г.П.</i> Педагогические особенности формирования гражданско-патриотических позиций у школьников на уроках литературы.....	26
<i>Говорова И.А., Высоковских Ю.А.</i> Сущность экологического воспитания младших школьников.....	28
<i>Журкина В.И.</i> Применение в начальном общем образовании интер-активной доски для эффективного изучения тем по словообразованию.....	31
<i>Землянухина Н.А., Прохорова Е.В.</i> Роль универсальных учебных действий в формировании метапредметных результатов.....	33
<i>Золотарева Ю.А., Токмакова Е.И.</i> Психолого-педагогические особенности развития личности младшего школьника.....	35
<i>Ирушкина Л.С.</i> Формирование междисциплинарных метапредметных результатов у школьников на уроках географии.....	38
<i>Калинина Т.В.</i> Требования к отбору геометрических задач для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.....	40
<i>Катасонова Н.М., Строгонова А.Е.</i> Уровни овладения общеучебными умениями и навыками у младших школьников.....	43

Каширина Л.А., Мязина М.В. Процесс обучения во время образовательной деятельности в ДОУ.....	46
Кириенко Ю.И. Нормы экологического поведения и особенности их восприятия младшими школьниками.....	48
Ковалевский С.В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодежи.....	51
Козлов А.В., Козлова А.В. Требования ФГОС ООО к разработке программы формирования универсальных учебных действий.....	58
Комарова Е.И. Формирование устной и письменной коммуникации средствами геометрических задач.....	60
Кравцова Н.Г. Критерии оценки творческого мышления младших школьников.....	63
Куцова Е.Н. Использование геометрических задач для формирования коммуникативных универсальных учебных действий.....	66
Лаврентьева Н.А., Альмукова Ю.В. Основные этапы педагогической деятельности по развитию речевых функций у ребенка с РАС.....	68
Лазарева А.И., Цыганков А.Р. Обеспечение преемственности при введении ФГОС НОО и ООО.....	71
Леденева Г.А. Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений.....	73
Медведев П.Ю., Медведева И.А. Результативность формирования универсальных учебных действий в начальном и основном общем образовании.....	75
Мезенцева Ю.В. Современные образовательные технологии на уроках английского языка.....	77
Микулина В.Ф., Ключникова С.В. Методы формирования психических процессов у детей младшего школьного возраста.....	79
Овчарова Л.В., Алёшина И.Н. Детство как предмет психологического исследования для выявления развития творческой активности младших школьников.....	82
Острякова О.В. Влияние умственных способностей младших школьников на их творческий потенциал.....	85
Панина И.А., Пономарёва А.Г. Исследование творческих способностей как неотъемлемого качества одаренных младших школьников.....	87
Панкратова В.Б. Сопоставительный анализ внутриязыкового материала как средство формирования метапредметных результатов на уроках русского языка и литературы.....	90
Петрова С.Н., Клинцева Т.Г., Колтакова Л.В. Развитие творческого мышления младших школьников средствами математики.....	92
Погорелова Е.Ю., Уланова Ю.А. Специфика психолого-педагогической и логопедической работы с детьми с расстройством аутистического спектра.....	94
Попова Л.Н. Современные требования ФГОС к преподаванию истории.....	97
Попок Л.А. Особенности психологического развития интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста.....	100
Прохорова Е.В., Землянухина Н.А. Роль примерной рабочей программы по литературе в организации образовательной деятельности педагога.....	103

<i>Ролдугина В.В.</i> Формирование метапредметных результатов – одно из требований обновленного ФГОС ООО.....	105
<i>Русинова О.А., Черёмушкина В.А.</i> Современный подход к преподаванию литературы в основном общем образовании.....	108
<i>Рыжова М.И., Артюхова Н.И.</i> Результативность формирования универсальных учебных действий в основном общем образовании.....	110
<i>Сапронова И.А.</i> Современные образовательные технологии на уроках английского языка.....	113
<i>Свиридова Д.В., Агеева А.В.</i> Пять типичных ошибок тьюторов при сопровождении детей с аутизмом.....	115
<i>Смолякова С.В., Дроздова Ю.Б.</i> Формирование основ экологического воспитания младших школьников.....	118
<i>Соколова Ю.В.</i> Патриотическое воспитание на уроках литературы в основном общем образовании.....	121
<i>Тикунова А.В., Хвостикова Т.А.</i> Отклонения в речевом развитии - один из основных признаков расстройства аутистического спектра у детей.....	124
<i>Тимохина Л.В.</i> Влияние уроков математики на развитие творческого мышления младших школьников.....	126
<i>Тихонова Ю.А.</i> Основные цели обучения русскому языку как государственному в условиях введения обновленного ФГОС.....	129
<i>Трубникова С.Н., Квасова С.П.</i> Формирование личностных результатов средствами учебного предмета «Русский язык».....	131
<i>Турищева С.А.</i> Благоприятные условия для развития детей младшего школьного возраста с повышенными умственными способностями.....	134
<i>Тюнина Е.В., Сокольников Н.Н.</i> Психолого-педагогическое сопровождение тьюторства при работе с детьми с ОВЗ.....	136
<i>Удалова В.С., Журавлева Т.А.</i> Творческое мышление детей младшего школьного возраста и его особенности.....	138
<i>Удалова В.С., Журавлева Т.А.</i> Особенности формирования общеучебных умений и навыков у младших школьников.....	141
<i>Ульянова И.В., Паршина Ю.В.</i> Формирование общеучебных умений и навыков у младших школьников в условиях введения обновленного ФГОС.....	143
<i>Фоменко О.А.</i> Требования к выбору учебников по истории при разработке индивидуальных образовательных планов в основном и среднем общем образовании.....	146
<i>Харченко Т.А., Кулакова Э.В.</i> Обучение младших школьников с задержкой психического развития.....	149
<i>Черенкова Ю.А.</i> Современные методы обучения английскому языку.....	151
<i>Чумарная А.Л.</i> Цель и задачи воспитания у младших школьников экологической культуры.....	153
<i>Шапиро Ю.Е., Гончарова Е.М.</i> Педагогические особенности формирования метапредметных результатов при обучении русскому языку.....	155
<i>Яровенко В.А.</i> Педагогические особенности практического применения младшими школьниками знаний, умений и навыков.....	157

## Секция 2

### ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОУ

<i>Аксёнова В.А., Королева А.П.</i> Методические основы развития чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.....	160
<i>Анохина Н.В., Образцова Т.П.</i> Педагогические особенности применения активных методов обучения для стимулирования познавательной деятельности дошкольников.....	162
<i>Баранова Е.И., Тимашова А.В.</i> Педагогические особенности воспитания и обучения детей дошкольного возраста.....	164
<i>Барсукова Л.А.</i> Экологическое воспитание младших школьников на уроках окружающего мира.....	166
<i>Бахметьева О.В., Митрохина Д.С.</i> Педагогические особенности сочетания театрализованной деятельности и музыкального воспитания.....	168
<i>Быкова С.А., Семенихина Г.Г.</i> Развитие творческой активности дошкольников в художественной игре как психолого-педагогическая проблема.....	171
<i>Воронина А.В., Кравцова И.В.</i> Особенности и характер художественной игры в дошкольном воспитании.....	173
<i>Воронова О.С., Крысанова С.Г.</i> Роль музыкально-театрализованной деятельности в психическом и физическом развитии дошкольника.....	176
<i>Гладских А.В., Антонян Г.В.</i> Систематизация экологических знаний старших дошкольников с помощью проведения беседы.....	178
<i>Головешкина Н.В., Фурсова Л.Н.</i> Методика развития временного представления у детей старшего дошкольного возраста.....	181
<i>Жданова С.Е., Григорьева Е.А.</i> Приобщение детей к труду в дошкольном учреждении.....	183
<i>Зарафиди Е.Ю., Скворцова Е.И.</i> Понимание отношения временной последовательности детьми старшего дошкольного возраста.....	185
<i>Золотарева Н.И., Карпусенко Я.В.</i> Представление о времени у детей старшего дошкольного возраста.....	188
<i>Иванникова О.И., Ковалева П.В.</i> Художественная литература как средство воспитания гуманных чувств у дошкольников.....	190
<i>Иванова Г.Л.</i> Разработка перспективного плана по рисованию на учебный год.....	193
<i>Карапетян Э.А., Чайкина Т.Б.</i> Психолого-педагогические особенности формирования интереса к экологической культуре у детей дошкольного возраста.....	199
<i>Киреева И.В., Коровина Н.В.</i> Формирование у дошкольников представлений о многообразии мира животных.....	202
<i>Коробка Н.Н., Сидорина О.Н.</i> Характеристика активных методов и форм экологического образования детей старшего дошкольного возраста.....	204
<i>Корчевная Ю.А., Абакумова Е.А.</i> Формирование у дошкольников представлений о многообразии мира животных и их связей со средой обитания.....	207

<i>Корыстина Л.Л., Козловская Н.Г.</i> Методика проведения беседы с детьми дошкольного возраста с проблемами речи.....	209
<i>Краснощечкова Ю.В., Седых О.В.</i> Методы экологического образования детей дошкольного возраста.....	211
<i>Крылкова А.В., Карих О.М.</i> Современная дифференциация дошкольного образования.....	214
<i>Кузнецова Г.В., Реутова С.А.</i> Время и физиологическая основа временных представлений у детей дошкольного возраста.....	216
<i>Ленченко Е.В., Прасолова М.В.</i> Формирование взглядов на многообразие животного мира у дошкольников.....	218
<i>Лепехина Л.С., Быстрикова О.В.</i> Народные игры как средство воспитания детей.....	220
<i>Литвинова Н.В., Подставка Е.А.</i> Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с частями суток.....	222
<i>Лукибанова К.И., Шелковникова Н.В.</i> Педагогические особенности перехода к вариантности программного обеспечения образовательной деятельности дошкольных учреждений.....	225
<i>Лутина Л.Л., Панютина Е.В.</i> Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста.....	228
<i>Ляховская О.А., Осокина О.Н.</i> Педагогические условия развития связной речи у детей 5-го года жизни посредством театрализованных представлений.....	231
<i>Маркарян О.С., Вязина М.С.</i> Развитие чувства времени у детей старшего дошкольного возраста.....	233
<i>Маркевич Н.П., Ткачук И.А.</i> Организация экологического образования детей старшего дошкольного возраста с применением активных форм и методов.....	235
<i>Маркова С.А., Золотарёва В.А.</i> Воспитание осознанного отношения к экологической культуре у дошкольников.....	238
<i>Матюхина Н.И., Некрылова М.И.</i> Развитие художественно-изобразительного творчества и коррективная речь в старшем дошкольном возрасте.....	240
<i>Михайлова Е.С., Середя Н.Л.</i> Формирование экологических понятий о живых организмах у дошкольников.....	243
<i>Моднова С.В.</i> Теоретические аспекты проблем экологического образования у дошкольников.....	245
<i>Наумова Л.А., Волошкина Т.Ю.</i> Развитие функций и форм речевого общения.....	247
<i>Нечаева А.А., Дробышева Н.В.</i> Процесс театральной деятельности с музыкальным развитием дошкольника.....	250
<i>Огурцова Н.М., Полякова О.В.</i> Особенности формирования времени детьми старшего дошкольного возраста.....	252
<i>Подовникова Е.А., Осенева Е.Д.</i> Педагогические подходы к определению уровня экологической культуры детей старшего дошкольного возраста.....	254

<i>Попова А.И., Калиновская С.А., Гудкова Т.С.</i> Экологическое образование как новая категория в развитии личности детей старшего дошкольного возраста.....	256
<i>Попова Е.В., Гаджибабаева В.Г.</i> Ознакомления старших дошкольников с окружающим миром средствами метода моделирования.....	259
<i>Пучкова Н.С., Буробина Е.М.</i> Беседа как метод экологического образования детей дошкольного возраста.....	261
<i>Смотракова Н.Ю., Новосельцева О.В.</i> Формирование представления об экологии с помощью беседы у дошкольников.....	263
<i>Татирина Н.П., Копытина Н.А.</i> Развитие речи дошкольников.....	265
<i>Тимонина Е.А., Гранкина Л.В.</i> Организация педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста по выяснению уровня знаний о многообразии мира животных и их связи со средой обитания.....	268
<i>Тужикова Е.А., Светашова С.Ф.</i> Педагогические основы развития ориентировки во времени у детей старшего дошкольного возраста.....	270
<i>Уханова С.С., Вальцева Е.В.</i> Ознакомление с календарем детей старшего дошкольного возраста.....	272
<i>Хрякова Н.В., Выходцева А.А.</i> Беседа как метод экологического образования в старшем дошкольном возрасте.....	275
<i>Шахова Л.Н., Малахова Н.А.</i> Педагогические особенности использования активных методов организации экологического образования дошкольников.....	277
<i>Шашина Л.А., Кривцова Е.А.</i> Роль музыкально-театрализованной деятельности в развитии речи дошкольника.....	279
<i>Ясенецкая О.Н., Филимонова Е.Н.</i> Формирование интереса к экологической культуре у детей дошкольного возраста.....	282

### Секция 3

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ

<i>Агеева А.В., Дрянцева И.Г.</i> Тьюторское сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра на уроках физической культуры....	285
<i>Бойко О.В., Кремнева Ю.Ю.</i> Методика формирования основ здорового образа жизни детей дошкольного возраста.....	287
<i>Маркина Г.В., Сурнина Н.В.</i> Формирование у дошкольника отношения к здоровью как к величайшей ценности в жизни.....	295
<i>Новикова Н.И., Пригородова И.Н.</i> Формирование у дошкольника культуры здорового образа жизни – сложный многогранный процесс.....	298
<i>Шаталов М.Б., Бурчакова И.В.</i> Роль физической культуры в формировании у школьника культуры здорового образа жизни.....	300
<i>Шаталова О.Н., Турусова М.Н.</i> Возрастные особенности детей дошкольного возраста и формирование культуры здорового образа жизни.....	302

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ: РЕШЕНИЯ И НАХОДКИ**

Материалы региональной научно-практической конференции  
**«ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ. УРОКИ ЖИЗНИ»**

Специальный выпуск

(Воронеж, 03 ноября 2022 г.)

Подписано в печать 24.11.2022. Формат 60 x 84/16. Печать трафаретная.  
Гарнитура «Таймс». Уч.-изд. 22,2 л. Тираж 100. Заказ.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
Высшего профессионального образования  
«Воронежский государственный педагогический университет»

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии университета.  
394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86. Тел. (473) 255-58-32; 255-61-83